



**Ana Rita
Gomes Costa**

**Ensino do inglês e desenvolvimento da
competência plurilingue: um estudo de caso
no ensino secundário**



**Ana Rita
Gomes Costa**

Ensino do inglês e desenvolvimento da competência plurilingue: um estudo de caso no ensino secundário

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Educação, realizada sob a orientação científica da Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro e da coorientação da Doutora Ana Isabel Andrade, professora Associada com Agregação do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro e da Doutora Ana Sofia Reis de Castro e Pinho, Professora Auxiliar no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Apoio financeiro da FCT e do FSE no âmbito do III Quadro Comunitário de Apoio.

Aos meus pais e à Mimi, o meu anjo da guarda.

o júri

presidente:

Doutor Joaquim Arnaldo Carvalho Martins
Professor Catedrático, Universidade de Aveiro

Doutora Ana Alexandra Ribeiro Luís
Professora Auxiliar, Universidade de Coimbra

Doutora Gillian Grace Owen Moreira
Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro

Doutora Maria Manuela Cravo Branco Prata Abrantes
Professora Adjunta, Instituto Politécnico de Castelo Branco

Doutor Manuel Bernardo Queiroz Canha
Professor Adjunto, Instituto Politécnico do Porto

Professora Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins
Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro (Orientadora)

agradecimentos

A realização deste trabalho não seria possível sem o apoio de pessoas e instituições que acreditaram e alimentaram a minha vontade de crescimento profissional, académico e pessoal. Agradeço, de forma particular:

À minha orientadora, Filomena Martins e às minhas coorientadoras, Ana Isabel Andrade e Ana Sofia Pinho, pela sua constante presença, pelo apoio incondicional e pelas palavras de motivação e ânimo nos momentos mais difíceis.

A todos os participantes deste estudo, com especial destaque para a minha orientadora de estágio e professora titular da turma com a qual trabalhei no âmbito deste projeto, Margarida Cruz, por ter aceite o desafio de embarcar nesta aventura.

À equipa do L@le, por todos os momentos de aprendizagem, crescimento e companheirismo, que tanto contribuíram para o meu crescimento pessoal e científico-profissional.

Ao Daniel Basílio e à Susana Pinto pela ajuda na formatação da tese e à Susana Ambrósio, por aqueles momentos de cumplicidade.

À Sílvia, à Aninhas e à Vânia, por me acompanharem com a sua amizade ao longo deste caminho.

Ao meu irmão, que amo e admiro muito e por todos os sorrisos diários partilhados ao longo de uma vida, com aquele sentido de humor que é tão nosso.

Aos meus pais e avó Mimi, a quem dedico esta tese, pelo seu amor incondicional, pela paciência e carinho. Por me terem dado a possibilidade de crescer pessoal e profissionalmente e me terem dado, sempre, asas para voar.

A todos o meu sincero obrigada.

palavras-chave

educação plurilingue, ensino do inglês, competência plurilingue

resumo

Numa era marcada pela crescente mobilidade de cidadãos e de informação, torna-se necessário explorar a riqueza da diversidade e a complexidade que caracterizam as sociedades atuais, num diálogo de compreensão que assegure e promova a cidadania democrática e valores de respeito, inclusão e abertura ao Outro (Sousa Santos, 2017). Neste contexto, a educação em línguas desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos capazes de se compreenderem a si próprios, aos outros e o mundo que os rodeia, incluindo a diversidade linguística e cultural (Beacco *et al.* 2016).

O estudo que apresentamos assenta na ideia de plurilinguismo, que se constitui como valor a promover e competência a desenvolver e de que o inglês, como língua de comunicação internacional e detentor de uma posição privilegiada no currículo de línguas, representa uma oportunidade única para o desenvolvimento da educação plurilingue (Galloway, 2017; Pinho & Moreira, 2012).

Para tal, realizámos um estudo de caso, com uma turma do Ensino Secundário, com o qual se pretendia: i) compreender o papel do ensino de inglês no desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos; ii) conceber, implementar e avaliar um programa de educação plurilingue em aula de inglês; iii) identificar indícios de desenvolvimento da competência plurilingue em alunos de inglês do Ensino Secundário.

Tendo em conta estes objetivos, o estudo apoia-se num tipo de investigação qualitativa, inserida num paradigma de natureza fenomenológico-interpretativa (Guba & Lincoln, 1994). Os dados foram recolhidos durante e após a implementação de um plano de intervenção pedagógico-didática, através da observação de aulas, da análise de portfólios dos alunos, da observação de workshops linguísticos e das respostas a inquéritos por entrevista em *focus group*. No quadro de uma abordagem qualitativa, o estudo adotou a análise de conteúdo de tipo interpretativo e interativo (Bardin, 2004).

A análise dos dados recolhidos mostra indícios do desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos, em diferentes dimensões: ao nível socio-afetivo, pela reconstrução de representações em relação às línguas e culturas, pelo desenvolvimento do conhecimento em relação ao mundo das línguas e pela curiosidade e motivação pela aprendizagem de outras línguas; ao nível da gestão dos repertórios linguístico-comunicativos dos alunos, pela consciência da importância dos seus percursos linguístico-comunicativos; ao nível da gestão dos repertórios de aprendizagem, pelas descobertas dos alunos em relação à sua capacidade de trabalhar com as línguas; e ao nível da gestão da interação, pela capacidade de mobilização de diversas estratégias de interação em situações de contacto com falantes de outras línguas.

Os resultados do estudo evidenciam que a aula de língua inglesa constitui um espaço de promoção do plurilinguismo quando permite: i) desenvolver a cultura linguística dos alunos e a sua capacidade de contactar com outras línguas; ii) observar e trabalhar diferentes línguas e refletir sobre os seus papéis e estatutos; iii) refletir sobre a forma como os sujeitos se relacionam com as línguas e as aprendem.

keywords

plurilingual education, English teaching, plurilingual competence

abstract

In a time of increasing mobility of citizens and information, it is necessary to explore the importance of diversity and the complexity that characterizes today's societies, fostering intercultural dialogue, promoting democratic citizenship and the values of respect, inclusion and openness towards Others (Sousa Santos, 2017). In this context, language education plays a key role in forming citizens who can understand themselves and others, and the world around them, including linguistic and cultural diversity (Beacco *et al.*, 2016).

Our study is set within the framework of plurilingualism, which should be promoted as a value and developed a competence; and that English, as a language of international communication and having a privileged position in the language curriculum, represents a unique opportunity for the development of plurilingual education (Galloway, 2017; Pinho, & Moreira, 2012).

To this end, we conducted a case study with a secondary school class, which aimed at: i) understanding the role of English teaching in the development of pupils' plurilingual skills; ii) designing, implementing and evaluating a plurilingual language education programme; iii) identifying evidence of the development of pupils' plurilingual competence.

Given these objectives, the study is based on qualitative research, within a paradigm of phenomenological-interpretative nature (Guba & Lincoln, 1994). Data was collected during and after the implementation of a plurilingual didactic programme through classroom observation, analysis of pupils' portfolios, observation of language workshops and focus group interviews. Within the framework of a qualitative approach, the study adopted interpretative and interactive content analysis (Bardin, 2004).

The analysis of the data collected shows evidence of the development of pupils' plurilingual competence, in different dimensions: at a socio-affective level: by the reconstruction of representations in relation to languages and cultures, by the development of knowledge in relation to the world of languages and by increasing curiosity and motivation for learning other languages; at a level of pupils' linguistic-communicative repertoires management: by making pupils aware of the importance of their own linguistic-communicative pathways; at a level of learning repertoire management, by students' discoveries regarding their ability to work with languages; and at a level of interaction management: by the ability to mobilize various interaction strategies when in contact with speakers of other languages.

The results of the study show that the English class is a place for promoting plurilingualism when it allows: i) the development pupils' linguistic culture and their ability to contact with other languages; ii) observing and working with different languages, their roles and status; iii) reflecting on how pupils relate to and learn languages.

Índice

Índice de Figuras

Índice de Tabelas

Índice de Anexos

Índice de Abreviaturas

Introdução Geral 8

Capítulo 1. O inglês língua de comunicação internacional 17

Introdução 19

1. Expansão da língua inglesa: evolução e identidade 21

1.1 Origem do inglês como língua de comunicação internacional 21

1.2 Evolução e variações da língua 24

1.3 Património e identidade: a quem pertence o inglês? 28

1.3.1 O inglês língua franca 28

1.3.2 Inglês Língua Internacional 36

1.4 Potencialidades e limitações da expansão da língua inglesa pelo mundo 41

1.4.1 Limitações da expansão da língua inglesa 43

a) Extinção das línguas e redução da diversidade linguística 44

b) Homogeneização cultural 44

c) Redução da aprendizagem de línguas estrangeiras 45

1.4.2 Potencialidades da expansão da língua inglesa 45

a) Estreitamento das relações internacionais e união política 46

b) Desenvolvimento económico – o inglês para negócios 47

c) Acesso à informação e desenvolvimento científico 47

2. Ensino do inglês 48

2.1 Ensino de línguas na Europa 49

2.2. Ensino do inglês em Portugal 51

2.3 Do monolinguismo e do modelo de falante nativo às novas abordagens sobre o ensino de inglês 55

Conclusão 63

Capítulo 2. Ensino do inglês e desenvolvimento da competência plurilingue	65
Introdução	67
1. Educação plurilingue: conceitos, finalidades e desafios	69
1.1. Ensino de Línguas: passado e presente.....	69
1.1.1 O caminho percorrido	69
1.1.2 Um passado feito presente	76
1.2 Novas perspectivas didáticas: o desafio do plurilinguismo	84
1.2.1 Razões para a promoção do plurilinguismo	84
1.2.2 Para uma definição de competência plurilingue.....	93
1.3 As línguas no currículo	98
1.4 Finalidades do ensino de línguas	103
1.5 Desafios atuais do ensino de Línguas.....	105
2. Inglês e plurilinguismo.....	108
2.1 Debate em torno do inglês no quadro de uma educação plurilingue	108
2.2 Ensino do inglês e educação plurilingue: alguns princípios didáticos	110
Conclusão.....	116
 Capítulo 3. Enquadramento metodológico e desenho do estudo	117
Introdução	119
1. Desenho metodológico do estudo	121
1.1 Posicionamento paradigmático	121
1.2 Abordagem qualitativa.....	122
1.3 O estudo de caso	125
1.4 Um estudo com contornos de investigação-ação.....	127
2. Os instrumentos de recolha de dados.....	129
2.1 A entrevista: caracterização da professora da turma.....	130
2.2 O plano de intervenção didática	136
2.2.1 As biografias linguísticas.....	136

2.2.2 Conceção e implementação das atividades	138
2.2.3 As entrevistas em <i>focus group</i>	148
3. Processo de organização e análise dos dados	153
3.1 Constituição do corpus para análise	153
3.2 Análise e processamento dos dados – as categorias de análise.....	156
Conclusão.....	161
 Capítulo 4. Rumo ao desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos.....	163
Introdução	165
1. Dimensão sócio-afetiva	167
1.1 As biografias linguísticas	167
1.2 Os módulos didáticos	173
1.3 Um olhar sobre o plano de intervenção didática.....	185
2. Dimensão dos repertórios linguístico-comunicativos	194
2.1 As biografias linguísticas	194
2.2 Os módulos didáticos	196
2.3 Um olhar sobre o plano de intervenção didática.....	201
3. Dimensão gestão dos repertórios de aprendizagem	206
3.1 As biografias linguísticas	206
3.2 Os módulos didáticos	207
3.3 Um olhar sobre o plano de intervenção didática.....	215
4. Dimensão gestão da interação	218
4.1 As biografias linguísticas	219
4.2 Os módulos didáticos	220
4.3 Um olhar sobre o plano de intervenção didática.....	223
Conclusão.....	226
 Considerações finais	229
Referências bibliográficas	239
Anexos.....	256

Índice de figuras

Figura 1 - Dimensões da educação em línguas (Gonçalves, 2011)

Figura 2- Apresentação da análise dos dados

Índice de tabelas

Tabela 1 - Definição das três principais abordagens da língua inglesa no mundo

Tabela 2 - Caracterização da Didática do Plurilinguismo (Alarcão *et al.*, 2009)

Tabela 3 - Plano de intervenção didática

Tabela 4 - Objetivos específicos e atividades a desenvolver nos *focus groups*

Tabela 5 - Categorias e subcategorias utilizadas para a análise dos dados

Índice de Anexos

Anexo 1 - Guião de entrevista à professora

Anexo 2 - Transcrição da entrevista à professora da turma

Anexo 3 - Biografias linguísticas dos alunos

Anexo 4 - Planificação anual da disciplina de inglês da escola

Anexo 5 - Fichas de trabalho do módulo 1 da aula 1

Anexo 6 - Fichas de trabalho do módulo 1 da aula 2

Anexo 7 - Fichas de trabalho do módulo 1 da aula 3

Anexo 8 - Fichas de trabalho do módulo 2 da aula 1

Anexo 9 - Fichas de trabalho do módulo 2 da aula 2

Anexo 10 - Fichas de trabalho do módulo 2 da aula 3

Anexo 11 - Fichas de trabalho do módulo 3 da aula 1

Anexo 12 - Fichas de trabalho do módulo 3 da aula 2

Anexo 13 - Fichas de trabalho do módulo 3 da aula 3

Anexo 14 - Ficha de reflexão sobre o workshop linguístico

Anexo 15 - Guião de entrevista em *focus group*

Anexo 16 - Relatório das atividades realizadas no módulo 1

Anexo 17 - Planificações das aulas

Anexo 18 - Relatório de caracterização da turma

Anexo 19 - Transcrições das aulas

Anexo 20 - Guião de observação e análise das aulas

Anexo 21 - Transcrições dos workshops linguísticos

Anexo 22 - Transcrições das entrevistas em *focus group*

Anexo 23 - Guião de observação das entrevistas em *focus group*

Lista de abreviaturas

ACE - Asian Corpus of English

BL - Biografia Linguística

CEB - Ciclo do Ensino Básico

CIDTFF- Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores

EFL- English as a Foreign Language

ELF- English Lingua Franca

ELFA - English as a Lingua Franca in Academic Settings

EIL - English International Language

ESOL- English for Speakers of Other Languages

ESL- English as a Second Language

ETG - Entrevista em *Focus Group*

DL - Didática das Línguas

ICE - International Corpus of English

LALE- Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

PL - Portefólio Linguístico

VOICE- Vienna-Oxford International Corpus of English

WE- World Englishes

WL -Workshop Linguístico

WrELFA - the Corpus of Written ELF for Academic Settings

Introdução Geral

Introdução Geral

Em pleno século XXI, o mundo e a aventura humana parecem mais ricos de potencialidades, mais complexos, mais interdependentes mas, simultaneamente, mais incertos do que nunca (Damásio, 2019). No século em que, cada vez mais, se preconiza a valorização da diversidade, surgem ondas de incentivo ao radicalismo, fazendo despertar sentimentos de exclusão e segregação social que se consubstanciam em atos de violência e terrorismo (Sousa Santos, 2017). Perante esta realidade, e mais do que nunca, é necessário despertar consciências para a importância da preservação da diversidade, fazendo comunicar as disciplinas, as tradições, as culturas e as comunidades humanas.

O contexto educativo reflete essa diversidade, assistindo-se a comunidades escolares cada vez mais provenientes de diferentes contextos geográficos, linguísticos e étnicos. A diversidade dos alunos e professores, com identidades culturais e linguísticas muito distintas, não encaixa em escolas com sistemas educativos tradicionais, pensados para uniformizar e modelizar e tendo em consideração um currículo assente num único cânone cultural (Roldão, 2018). Assim, é necessário educar para o reconhecimento e valorização da diversidade linguística e cultural e formar cidadãos capazes de pensar a complexidade das sociedades atuais e responder aos desafios dos nossos tempos.

No entanto, apesar dos esforços que têm vindo a ser desenvolvidos pela comunidade académica e por diversas instituições internacionais que apelam à valorização da diversidade linguística e à conservação das línguas minoritárias, assiste-se a uma tendência para a aprendizagem de apenas uma língua para além da língua materna. Com efeito, segundo os dados de um estudo realizado pela Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência da Comissão Europeia, o inglês é a língua estrangeira mais aprendida pelos alunos durante o ensino primário e secundário em praticamente todos os países da Europa (Eurydice, 2017).

No contexto de educação em línguas, surge a proposta de promoção da diversidade linguística e cultural através do desenvolvimento do plurilinguismo, como valor e competência a desenvolver (Beacco e Byram, 2007).

A educação plurilingue procura desenvolver os repertórios linguísticos dos aprendentes de línguas e promover o desenvolvimento da competência plurilingue, entendida como:

“the ability to use languages for the purposes of communication and to take part in intercultural interaction, where a person, viewed as a social actor has proficiency, of varying degrees, in several languages and experience of several cultures. This is not seen as the superposition or juxtaposition of distinct competences, but rather as the existence of a complex or even composite competence on which the social actor may draw” (Beacco & Byram, 2007, p. 67; cf. Coste, Moore & Zarate, 2009).

Esta competência é entendida como uma competência complexa e em constante evolução e que se desenvolve ao longo da vida, estando fortemente ligada ao percurso de vida de cada indivíduo (Coste, Moore & Zarate, 2009).

Neste sentido, importa desenvolver nos alunos a capacidade de ativar as suas competências e conhecimento sobre línguas e culturas, levando-os a fazer uso dos seus repertórios linguístico-comunicativos para comunicar com os outros. Para tal, é necessário permitir aos alunos refletir sobre os seus percursos linguísticos e sobre o seu próprio processo de aprendizagem de línguas, para que sejam capazes de gerir os seus repertórios e as suas aprendizagens de forma autónoma e reflexível.

Neste contexto, os professores desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos. Em detrimento de uma abordagem que favorece a integração de imagens ocasionais e estereotipadas de diferentes línguas e culturas, o currículo deve considerar as línguas presentes nos repertórios dos alunos, valorizando o percurso linguístico-comunicativo único de cada um. Para além disso, deve promover o desenvolvimento e enriquecimento desses mesmos percursos, dando a oportunidade de contactar com outras línguas e culturas e de refletir nesses encontros (Cavalli, Coste, Crisan & van de Ven, 2009; Vollmer, 2006).

Assim, perspetiva-se uma abordagem de currículo de línguas que integre as experiências linguísticas e culturais dos alunos como conteúdo de reflexão, permitindo aos alunos estabelecer relações entre línguas e culturas e desenvolvendo, assim, competências metalinguísticas, metacomunicativas e metacognitivas (Beacco *et al.*, 2016).

A crescente preocupação pela preservação e promoção da diversidade linguística e cultural procura evidenciar a importância do legado histórico e cultural que todas as línguas transportam consigo e que, por isso, devem ser respeitadas e consideradas de igual forma. No entanto, o panorama de comunicação global espelha uma realidade diferente daquela que se espera alcançar, onde o inglês desempenha um papel de destaque, sendo a língua estrangeira mais aprendida no mundo (Eurydice, 2017). Neste sentido, alguns autores consideram que inversamente aos esforços que se têm vindo a fazer ao longo das últimas décadas, no sentido de reconhecer e promover a diversidade linguística e cultural, se reforça o prestígio e funcionalidade da aprendizagem da língua inglesa (Phillipson, 2018; Pinho & Moreira, 2012).

Com efeito, a forte presença da língua inglesa nas mais diversas áreas, como as novas tecnologias da informação e comunicação, a ciência, a economia e cultura de massas, contribuiu para que esta fosse reconhecida como língua de comunicação internacional, associada a valores de realização profissional e pessoal, ao sucesso e ao consumismo. Como refere Phillipson, “there is a popular demand for English that is strongly connected to a language that is projected in advertising and the media as connoting success, influence, consumerism, and hedonism” (2003, p.65; cf. Phillipson, 2018). De facto, de acordo com um relatório sobre a aprendizagem de línguas na Europa, o inglês é a língua mais aprendida em praticamente todos os países, sendo que a percentagem dos alunos que aprendem inglês no ensino secundário é de cerca de 90% na maioria dos países (Eurydice, 2017). Dados anteriores corroboram as estatísticas, evidenciando que 75% dos europeus considera a língua inglesa como a língua mais importante a ser aprendida (Glaser, 2005). No entanto, a forte presença do inglês no panorama comunicativo à escala mundial tem sido alvo de um debate aceso entre investigadores que pretendem entender o papel desta língua relativamente a outras línguas e culturas, nomeadamente sobre a possibilidade de o inglês constituir uma ameaça à diversidade linguística e cultural (Canagarajah, 2009; Crystal, 2003; Jenkins, 2000; Mc Kay, 2003; Pennycook, 2004; Rubdy & Saraceni, 2006).

Se, por um lado, se evidencia a importância do inglês como língua que permite o contacto entre falantes de diferentes línguas, facilitando o entendimento nas mais diferentes áreas da sociedade (Graddol, 2006; Pennycook, 2004), muitos são os

argumentos apontados aos perigos da utilização desta língua como meio de comunicação internacional (Phillipson, 2003, Skutnabb-Kangas, 2000). Com efeito, a forte expansão da língua inglesa no mundo tem levado alguns autores a considerá-la a língua do imperialismo, defendendo que a hegemonia do inglês é responsável pelo desaparecimento de línguas minoritárias (Crystal, 2003).

No contexto europeu, instituições como a União Europeia e o Conselho da Europa têm promovido o debate em torno desta questão, sugerindo a reflexão e discussão sobre o papel do inglês em relação ao plurilinguismo (Beacco & Byram, 2007; Breidbach, 2003; Truchot, 2002; Neuner, 2002). Segundo esta linha de pensamento, o inglês, como qualquer outra língua, deve ser entendido como parte integrante dos percursos linguísticos dos indivíduos. No entanto, tendo em consideração a sua forte presença no panorama de comunicação internacional e nos sistemas de ensino, o inglês detém uma responsabilidade acrescida e deve, por isso, funcionar como ponto de ligação com outras línguas e culturas. Como qualquer outra língua no repertório linguístico de um indivíduo, o inglês facilita a aprendizagem de outras línguas, em alguns casos, devido às semelhanças entre línguas da mesma família e, por outro lado, devido ao conhecimento processual adquirido na aprendizagem do inglês que poderá ser rentabilizado na aprendizagem de outras línguas (Jessner, 2006; Neuner, 2002).

Neste sentido, a aula de inglês representa um espaço privilegiado onde podem ser trabalhadas as potencialidades desta língua como elo de ligação entre línguas e culturas, visando o desenvolvimento da competência plurilingue. Assim, entende-se que há lugar na aula de inglês para identificar e trabalhar com as representações dos alunos em relação às línguas e culturas e, assim, desconstruir estereótipos que possam existir e que representem um obstáculo a uma sociedade justa e democrática. Acredita-se, pois, que através da sensibilização à diversidade linguística e cultural e do desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos a partir da aula de inglês se poderá desenvolver atitudes de respeito e abertura ao Outro (Moreira, 2006; Breidbach, 2003).

O trabalho que aqui apresentamos está inserido na área científica da Didática de Línguas, mais concretamente na Didática do Plurilinguismo e surge da convicção de que o ensino de línguas deve promover a sensibilização à diversidade linguística e o

desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos e que o inglês desempenha um papel importante neste processo.

Com base nesses pressupostos teóricos, surgiu a motivação para a escolha do objeto de estudo do presente estudo: o desenvolvimento da competência plurilingue em alunos do ensino secundário a partir da aula de inglês.

O estudo parte da inquietação de promover, em aula de inglês, os pressupostos teóricos explorados na nossa própria formação inicial, enquanto professora de línguas que, assim que inserida no espaço educativo, nos levaram a querer formar alunos conscientes, abertos à diversidade e comprometidos com o mundo à sua volta. No entanto, surgiu a dificuldade de encontrar recursos que permitissem, de forma sustentada, desenvolver a competência plurilingue dos alunos, a partir da aula de inglês. Assim, nasceu a motivação para construir uma proposta didática que pudesse dar resposta a uma necessidade vastamente identificada e explorada, mas pouco concretizada em termos empíricos, no contexto de ensino do inglês.

O desenvolvimento deste estudo foi acompanhado pelo trabalho desenvolvido no Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) e no Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas (LALE), fator que permitiu o contacto com outros investigadores da mesma área e a participação em diversos projetos na área da didática de línguas. O estudo que aqui se apresenta partilha dos pressupostos teóricos dos projetos desenvolvidos neste laboratório, uma vez que defende que a formação para a diversidade linguística e cultural influencia o desenvolvimento pessoal e profissional dos intervenientes no processo de ensino/aprendizagem.

Após termos exposto o nosso percurso epistemológico e as convicções que nos orientam, apresentamos, de seguida, a forma como traçamos o nosso estudo empírico, que partiu das seguintes questões de investigação:

- Qual o papel do ensino do inglês no quadro de uma educação plurilingue?
- Que programa didático conceber e implementar para promover o desenvolvimento da competência plurilingue em alunos do ensino secundário, a partir da aula de inglês?

- Como podem os alunos do ensino secundário desenvolver a sua competência plurilingue em aula de língua inglesa?

Estas questões de investigação pressupõem os seguintes objetivos de investigação:

- Compreender o papel do ensino de inglês no desenvolvimento da competência plurilingue em alunos do ensino secundário português.
- Conceber, implementar e avaliar um programa de educação plurilingue em aula de inglês.
- Identificar indícios de desenvolvimento da competência plurilingue nos alunos de uma turma de inglês do Ensino Secundário.

Para dar resposta a estas questões e objetivos de investigação, desenvolvemos este trabalho que está organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, exploramos o fenómeno de expansão e adaptação da língua inglesa, apresentando as principais linhas de investigação que se ocupam do estudo desta língua no contexto de comunicação internacional. Neste capítulo, procuramos compreender a complexidade do processo evolutivo da língua inglesa no mundo, que também se reflete ao nível educativo e na forma como as representações sobre o inglês influenciam as decisões sobre a aprendizagem desta língua e de outras línguas. Para além disso, procuramos compreender o contexto de ensino de línguas europeu e nacional, procurando identificar as principais medidas tomadas para o ensino de línguas em Portugal.

No segundo capítulo, apresentamos o quadro conceptual a partir do qual olhamos o ensino de inglês, identificando as principais razões em prol de uma educação plurilingue capaz de formar cidadãos mais conscientes e comprometidos com a promoção da diversidade linguística e cultural. Neste capítulo, discutimos o papel que o inglês pode desempenhar no âmbito da educação plurilingue e enumeramos um conjunto de princípios didáticos que, a nosso ver, podem orientar o ensino do inglês para o desenvolvimento da competência plurilingue.

Após a apresentação do referencial teórico deste estudo, abordamos, no capítulo três, o quadro metodológico adotado, identificando as opções metodológicas, nomeadamente, no que se refere à abordagem metodológica, aos procedimentos e técnicas de recolha de dados e às categorias de análise de dados, tendo em conta os

objetivos e questões deste estudo. Neste capítulo, expomos de forma detalhada as diferentes fases do estudo empírico que consistiu, numa primeira fase, na identificação das representações iniciais, de alunos de uma turma de inglês do Ensino Secundário, em relação às línguas e culturas; na conceção e implementação de um plano de intervenção didática intitulado “Tornar-se plurilingue na aula de inglês”, que foi implementado no ano letivo de 2011/12 numa turma de inglês do 10.º ano de uma escola da cidade de Aveiro e, numa fase final, de identificação das representações de chegada dos alunos, procurando compreender os contributos do trabalho desenvolvido no desenvolvimento da sua competência plurilingue.

Finalmente, no último capítulo deste estudo, é apresentada a análise dos dados recolhidos antes, durante e no final da implementação do plano de intervenção didática. A análise dos dados permitiu evidenciar que esta proposta de intervenção didática possibilitou identificar indícios do desenvolvimento da competência plurilingue nos alunos e que a aula de inglês se apresenta como um espaço propício para o desenvolvimento de atividades de contacto, de trabalho e de reflexão sobre línguas e culturas e sobre os percursos linguístico-comunicativos dos alunos.

Conscientes das limitações do nosso estudo, datado e situado num determinado contexto histórico, cultural e geográfico, acreditamos ter desenvolvido conhecimento sobre as potencialidades de um plano de intervenção didática que permite desenvolver uma abordagem plural das línguas, a partir da aula de língua inglesa, promovendo um trabalho mais aprofundado com as línguas e com os repertórios linguístico-comunicativos dos sujeitos.

Por fim, não poderíamos deixar de referir o processo de transformação pessoal que este estudo proporcionou, pois, parafraseando Sousa Santos, *todo* “o conhecimento é auto-conhecimento” (2002, p. 52). Subjacente à dimensão pública do processo de construção de conhecimento está inerente um caminho único e personalizado de autoconstrução, uma vez que, neste processo bidirecional, é a partir do *ser em comum* que se redescobre o investigador, ou seja, se procura o “conhecimento de si através do conhecimento ampliado do mundo”(Sá-Chaves, 2001, p.19). Neste processo de produção de conhecimento, que também foi um processo de autoconstrução, marcado por avanços

e retrocessos, resulta a certeza da ideia de escola que queremos ter, o modelo de professor que queremos ser e o modelo educativo no qual acreditamos. Resulta a consciência da grande responsabilidade de sermos co-construtores de uma sociedade baseada nos valores democráticos de solidariedade, compreensão e respeito pela diversidade e pela diferença que, por sua vez determinam a nossa identidade como professora de línguas (Morin, 2002).

Capítulo 1
O inglês língua de comunicação
internacional

“If the only constant in lingua franca situations is diversity, then we should anchor our practices in that assumption and educate students to encourage such diversity with respect, curiosity and wisdom.” (Friedrich, 2012, p.50)

Introdução

No panorama de comunicação global atual, a língua inglesa tem vindo a conquistar um lugar de destaque em diversas áreas. A vasta expansão da língua inglesa tem levantado questões identitárias, de variedade linguística e de pertença, tendo deixado de pertencer aos seus falantes nativos para se tornar num património de todos aqueles que a utilizam, um pouco por todo o mundo, como língua de comunicação internacional (Galloway, 2017; Skutnabb-Kangas, Stove & Phillipson, 2017 & Matsuda, 2017). Nas últimas décadas, diferentes linhas de investigação da língua inglesa procuraram abarcar a realidade sociolinguística emergente, visando, por um lado, valorizar a diversidade intra-linguística desta língua e a diversidade dos países de expressão inglesa e, por outro lado, compreender a forma como são realizadas as interações entre falantes que não têm o inglês como língua materna, mas que a usam como língua estrangeira ou segunda, procurando sensibilizar e educar para contextos cada vez mais multilingues e multiculturais.

Assim, na primeira parte deste capítulo, procuramos identificar as razões que levaram à expansão da língua inglesa pelo mundo, olhando para a forma como esta língua se foi transformando e adaptando a novas realidades e papéis (Galloway, 2017; Kangas, Tove, & Phillipson, 2017; Matsuda, 2017). Como refere Brutt-Griffler (2002), procuramos compreender o percurso traçado pela língua inglesa como produto da ação de duas forças indissociáveis: difusão e mudança.

Como consequência da difusão do inglês no mundo, assistiu-se ao desenvolvimento de variedades do inglês que, ao longo de séculos, se foram formando em todos os continentes. Por outro lado, o número de falantes não nativos superou o número de falantes nativos desta língua, levantando questões de pertença e identidade do inglês. Neste contexto, apresentamos o modelo de três círculos concêntricos de Kachru (1992) que esteve na origem de uma mudança de paradigma nos estudos sobre a língua inglesa, dando lugar a linhas de investigação como os *World Englishes* (WE), *English as a Lingua Franca* (ELF) ou

English as an International Language (EIL). No seguimento desta reflexão, e após termos tentado compreender aqueles que são os principais papéis da língua inglesa no panorama de comunicação internacional, fazemos alusão às potencialidade e limitações da expansão do inglês no mundo.

Na segunda parte deste capítulo, focamos a nossa atenção no tema do ensino/aprendizagem do inglês, começando por apresentar o panorama de ensino/aprendizagem de línguas na Europa e em Portugal. Assim, após uma contextualização dos números sobre o ensino/aprendizagem de línguas, apresentamos, de forma breve, algumas das políticas que visam fomentar a aprendizagem de línguas em Portugal, das quais se destaca a introdução do ensino do inglês nos primeiros anos de escolaridade, principalmente através do programa de generalização do inglês no 1º ciclo do ensino básico (CEB), e, mais recentemente, da introdução do inglês curricular a partir do 3º ano de escolaridade.

Para finalizar, apresentamos o modelo de ensino do inglês que tem vigorado no ensino/aprendizagem desta língua ao longo de séculos e que parece perdurar ainda nos dias de hoje, destacando algumas das tendências que têm surgido nas últimas décadas e que visam um modelo educativo integrador da diversidade linguística e cultural que caracteriza os cenários de comunicação à escala global.

Neste capítulo, será nosso objetivo compreender o processo evolutivo da língua inglesa, como se adaptou e como se tornou na principal língua de comunicação internacional e compreender as potencialidades e limitações do estatuto do inglês. A viagem que traçamos pelas principais linhas de investigação da língua inglesa desempenha um papel fundamental para a compreensão da complexidade do processo evolutivo desta língua e para a clarificação dos conceitos a utilizar neste estudo.

Para além disso, será nosso objetivo compreender como o estatuto do inglês enquanto língua de comunicação internacional se reflete nos sistemas educativos e procurar entender se/como a aula de língua inglesa prepara os alunos para contextos de interação cada vez mais multilingues e multiculturais.

1. Expansão da língua inglesa: evolução e identidade

1.1 Origem do inglês como língua de comunicação internacional

Os povos que habitavam o país que nos dias de hoje chamamos de Inglaterra não falavam inglês. Com efeito, os povos que habitavam esta região falavam uma língua celta. A língua inglesa é resultante de uma língua utilizada pelos anglo-saxónicos e por algumas tribos germânicas que ocuparam o Reino Unido durante a expansão do império Romano (Horobin, 2016). Provenientes de uma família de línguas comum às línguas europeias, a família de línguas Indo-europeia, esta língua pertencia à família de línguas protogermânicas que se subdividiram em três grupos: as línguas germânicas do Ocidente (e.g. inglês, alemão, holandês e frísio); as línguas germânicas do Oriente (e.g. gótico) e as línguas germânicas do Norte (e.g. norueguês, dinamarquês, sueco e islandês). Apesar da sua origem germânica, a grande importância do latim durante o período renascentista desempenhou um papel fundamental na evolução da língua inglesa, contribuindo para que muitas palavras do latim fossem incorporadas no inglês. A expansão das trocas comerciais e, posteriormente, a disseminação da escrita científica em inglês, em áreas como a biologia, a química, a física e a medicina, contribuíram para que a língua inglesa fosse conquistando um lugar de destaque no contexto europeu.

A necessidade de uma língua oficial tem lugar no reinado de Henrique V, no início do século XV, quando é escolhida uma variante de inglês, “chancery English”, como a língua oficial do reino. A implementação de uma forma escrita standard do inglês deveu-se à necessidade estratégica de apoio político, económico, religioso e educativo. As motivações para a unificação e standardização do inglês estão, segundo Galloway & Rose (2015), ligadas à noção de prestígio da língua e à ideologia de língua padrão ainda associada à língua inglesa nos dias de hoje.

No século XVIII, a forte presença da língua francesa associada às artes e cultura levou à introdução, no inglês, de inúmeras palavras do francês. Com efeito, a influência desta língua contribuiu para uma das suas principais características, marcada por grupos de sinónimos originários de raízes diferentes: *freedom* e *liberty*; *happiness* e *felicity*, *depth* e *profundity* (Horobin, 2016). Não sendo este trabalho um estudo em linguística, importa

referir a complexidade do processo de evolução da língua inglesa que sofreu influências de várias origens e a todos os níveis: fonético, fonológico, semântico, lexical e sintático.

Com efeito, ao longo de vários séculos, a língua inglesa foi alvo de várias reformas linguísticas, que visaram a uniformização e disseminação de uma forma padrão da língua inglesa. No século XVIII, a tentativa de associar a língua aos clássicos literários é atribuída a Jonathan Swift, autor da obra *A Proposal for Correcting, Improving and Ascertaining the English Language*, 1712 (Horobin, 2016). Assim, no século XIX, o termo *inglês padrão* é largamente conhecido e utilizado como uma variante prestigiada, falada apenas por uma classe social alta, utilizada como um referente orientador e normativo que avalia os falantes desta língua. Com efeito, segundo Simon Horobin, autor do livro *How English became English* (2016), a associação de inglês padrão a uma forma elitista e reducionista da diversidade intra-linguística do inglês é um fenómeno relativamente recente na história desta língua, que teve lugar devido à preocupação pelo seu estatuto no final do século XVIII. No período que antecedeu esta mudança, a diversidade de dialetos era a “norma”, tanto na escrita como na fala (Horobin, 2016, p.74).

A expansão colonial do império britânico desempenhou um papel fundamental na evolução da língua inglesa. Em diferentes espaços geográficos, a língua inglesa foi adotada pelas colónias britânicas sofrendo, de igual modo, diferentes influências e dando lugar a diferentes dialetos e variantes da língua inglesa, que foram ganhando características próprias até aos nossos dias (Phillipson, 2008).

Em detrimento de uma visão cronológica da expansão da língua inglesa, Galloway & Rose propõem um modelo de esquematização da expansão da língua inglesa em quatro planos: 1) ocupação colonial; 2) escravatura; 4) comércio e 5) globalização (2015, p.8). Como consequência da expansão colonial inglesa, assistiu-se à ocupação de vários territórios por falantes nativos do inglês que rapidamente impuseram a sua língua como língua oficial em detrimento das línguas locais, levando muitas vezes ao desaparecimento de línguas autóctones. Para além disso, os autores destacam o papel do inglês no comércio de escravos, uma vez que acreditam que este esteve na origem de variantes do inglês que, posteriormente, viriam a tornar-se língua oficial dessa região. O terceiro plano refere-se às relações comerciais que o império Britânico foi estabelecendo com diferentes países e

onde o inglês era utilizado exclusivamente nas trocas comerciais. Finalmente, o quarto plano refere-se à expansão do inglês como consequência da globalização, isto é, à intensificação das relações económicas, políticas, sociais e culturais a uma escala global. Neste contexto, surgiu a necessidade de encontrar uma língua de ligação entre nações e o inglês rapidamente assumiu esta função (Galloway & Rose, 2015, p.8).

Com efeito, Galloway & Rose (2015) defendem que a expansão da língua inglesa está mais relacionada com fatores externos à língua do que com aspetos internos (características linguísticas). Assim, acreditam que a expansão da língua inglesa, para além de ter estado associada a uma força económica mundial, representada pelo Império Britânico, também esteve ligada à ascensão dos Estados Unidos como principal potência económica e política a nível mundial (Crystal, 2003).

Lembramos que, ao longo da história, muitas foram as línguas que desempenharam papéis de língua franca. No entanto, a expansão do inglês pelo mundo leva alguns autores a considerar que nenhuma língua alcançou a dimensão que esta língua conquistou nas mais diversas áreas e que sistematizamos da seguinte forma:

- a língua inglesa é considerada língua oficial em 88 países;
- a língua inglesa desempenha a função de língua da diplomacia internacional, sendo a língua oficial de muitos encontros políticos entre organizações mundiais como as Nações Unidas, a União Europeia ou a Associação das Nações do Sudeste Asiático;
- o inglês é a língua adotada por diversas organizações internacionais como língua de trabalho;
- programas de rádio em inglês são emitidos em mais de 120 países;
- 75% da informação disponível online está em inglês;
- 80% da produção cinematográfica é feita em língua inglesa;
- o inglês é a língua do controlo aéreo, aeroportos e aviação civil;
- o inglês é a língua mais ensinada em todo o mundo;
- o inglês é a língua da produção científica em diferentes áreas disciplinares.

(Crystal, 2003; Galloway & Rose, 2015; McArthur, 2002)

A presença do inglês nas mais diversas partes do mundo e em diferentes áreas levou inevitavelmente, à fragmentação da língua e à evolução de variantes que, nos dias de hoje, são conhecidas como *World Englishes* (WE). Para além disso, o número de falantes não nativos de inglês tornou-se superior ao número de falantes nativos, dando lugar a novas linhas de investigação sobre os papéis do inglês, como *English as an International Language* (EIL), ou *English as a Lingua Franca* (ELF). Na secção que se segue, identificamos alguns dos aspetos relevantes na evolução e variações da língua inglesa, procurando, posteriormente, problematizar algumas das questões sobre património e identidade desta língua.

1.2 Evolução e variações da língua

Atualmente, estima-se que cerca de mais de 1 bilião de pessoas aprendam inglês, sendo que 750 milhões sejam falantes não nativos (British Council, 2014). Isto ignifica que existem mais falantes não nativos do que falantes nativos de inglês. Tendo em consideração esta realidade, houve a tentativa de categorizar a diversidade de falantes de inglês por parte de vários linguistas. Neste trabalho, destacamos o modelo de categorização apresentado por Kachru (1992), que divide os falantes de inglês em três grupos: os falantes nativos (ENL), os falantes de inglês como segunda língua (ESL) e os falantes não nativos (EFL).

Kachru (1992) apresenta um modelo representativo da expansão da língua inglesa através de três ciclos concêntricos que representam as diferentes formas como o inglês continua a ganhar novos falantes. O ciclo interno (*inner circle*) é composto pelos países de expressão inglesa onde se encontram, na sua maioria, os falantes nativos de inglês. O ciclo externo (*outer circle*) é composto pelos países onde o inglês não é a primeira língua para a maioria da população, mas apresenta-se como língua oficial do país. O terceiro ciclo (*expanding circle*) é constituído pelos países onde o inglês é reconhecido como língua internacional (Kachru, 1992).

O trabalho desenvolvido pelo linguista Braj B. Karchru nesta área desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento do paradigma de *World Englishes* (WE), um quadro de referência que se foca nas formas e funções das diferentes variantes do inglês, fora dos contextos do inglês como língua nativa. Esta linha de investigação veio questionar a

natureza monolingue do inglês, constituindo-se como uma base de trabalho fundamental para os estudos sobre a língua inglesa.

Com efeito, uma das consequências inevitáveis da expansão da língua inglesa foi a sua deslocalização para territórios onde se implementou, influenciando e sofrendo influência das línguas e costumes locais e dando origem a diferentes dialetos, pronúncias e variantes. A diversidade intra-linguística do inglês dá origem ao paradigma de *World Englishes*, que através da utilização do plural, nesta designação, pretende retratar uma identidade dinâmica, plural e pluricêntrica da língua inglesa (Galloway & Rose, 2015).

Segundo este paradigma de investigação, as variantes de inglês são identificadas em territórios onde o inglês não era inicialmente uma língua oficial. Nestes contextos, a variante de inglês torna-se presente quando é lecionada nos sistemas de ensino, onde o professor não nativo passa a integrar a variante em sala de aula (Galloway, 2017; Galloway & Rose, 2015). Kachru (1992) identifica três fases no processo de reconhecimento de uma variante de inglês. Numa fase inicial, a variante local, apesar de presente, não é reconhecida e é vista com preconceito em relação ao modelo de falante nativo. Numa fase seguinte, as duas versões são utilizadas simultaneamente, ainda que a variante local seja vista como inferior à versão importada pelos falantes nativos da variante padrão. Numa terceira fase, a variante local é reconhecida como norma e passa a ser socialmente aceite e utilizada como modelo educativo. A título de exemplo, podem ser identificadas as variantes de inglês na Austrália, Canadá e Nova Zelândia ou tantas outras variantes que concluíram este processo.

Os linguistas e investigadores desta abordagem têm como objetivo estudar e documentar variantes da língua inglesa, que se distanciam do inglês padrão, com vista a legitimar as variações linguísticas através do seu registo formal. Como refere Bolton (2004), “the term ‘world Englishes’ functions generally as ‘an umbrella label’ for all varieties of English worldwide (world English and international Englishes), but usually refers to ‘new englishes’ (institutionalized ESL varieties, or nativized and indigenized varieties)” (p.367).

Apesar da resistência inicial que existiu no reconhecimento dos *World Englishes*, como variantes autónomas da língua britânica, referida como “paradigm myopia” por Kachru (1992), a legitimação desta abordagem acarretou mudanças importantes no estudo

da língua inglesa, nomeadamente no que se refere à valorização das diferentes variantes da mesma. No entanto, importa referir que esta linha de investigação foi bastante criticada por diversos autores que consideram tratar-se de uma visão demasiado geográfica e historicista e pouco representativa da diversidade de falantes de inglês presentes no mundo (Bruthiaux, 2003; Canagarajah, 1999; Pennycook, 2007).

Esta linha de investigação é vista por Pennycook (2007) como uma perspetiva reducionista, uma vez que se restringe à análise de diferentes tipos de inglês desenvolvidos numa macro escala em nações emergentes, em detrimento da complexidade do hibridismo linguístico e dos casos periféricos onde o inglês desempenha um papel fundamental na construção de identidades transculturais (Pennycook, 2007, pp. 22-23). Assim, o seu trabalho é desenvolvido em torno do conceito de *transcultural flows*, onde procura integrar a complexidade do hibridismo cultural e linguístico que caracteriza o panorama de comunicação em inglês pelo mundo. No seu trabalho, pretende compreender que as identidades não se formam nem a uma escala global, nem a uma escala local, mas a uma inter-relação fluída e transcultural. Em vez de estudar a forma como as ex-colónias se adaptaram, resistiram ou rejeitaram a língua, a autora estuda a forma como estas criaram novos espaços, novas culturas e línguas através das suas características locais e globais.

Com efeito, outros estudos desenvolvidos sobre o inglês pós-colonial e contextos globalizados (e.g. Canagarajah, 1999; Higgins, 2009; Lin, 2013; Ramanathan, 2004) adotam esta perspetiva entre local e global ao analisarem as práticas linguísticas de determinados contextos. Estes estudos possibilitam o conhecimento sobre o panorama do inglês fora do contexto caucasiano ocidental. Higgins (2009) ocupa-se do estudo do inglês na construção de identidades pós-coloniais e das práticas multilingues no Quênia e Tanzânia. No seu estudo, o autor demonstra como novos códigos linguísticos se formam através da utilização do inglês localizado a par da utilização das línguas e culturas africanas que também elas se relocalizam e adaptam à presença da língua e cultura inglesas (estudo desenvolvido entre 2001 e 2007, através da análise de três domínios: conversa coloquial, conversas de beleza, hip-hop e publicidade). Como refere o autor, esta parece ser a tendência encontrada nos estudos sobre a presença do inglês em diferentes partes do mundo:

“(…) I compare the east African context with other regions of the world to discuss how the simultaneity of reference points, anchored in both the global and the local, establishes the basis of

a new world order. I call it a new wor(l)d order to intentionally play on the double meanings that can be found in any societal multilingualism involving English.” (Higgins, 2009, p.148).

A forte presença do inglês e o processo de relação entre a língua e a cultura inglesas com as línguas locais acontece não apenas nas ex-colónias do Império Britânico, mas um pouco por todo o mundo, como nos mostra Higgins (2009), referindo diversos estudos desenvolvidos na Coreia, no Japão ou na Índia. Através da apresentação destes estudos, o autor pretende evidenciar o antagonismo existente entre um esforço governamental em disseminar a aprendizagem e utilização do inglês padrão e a complexidade e heterogeneidade do inglês utilizado nas práticas linguísticas comuns, pela cultura popular e pelos média.

Apesar da importância que o modelo de Kachru teve na categorização dos falantes de inglês à escala global, diversos estudos têm revelado a complexidade da expansão do inglês pelo mundo que, como organismo vivo, não só influencia o contexto onde se desenvolve, como também absorve e se adapta às características locais dando origem à evolução constante e atualização da língua inglesa. O modelo é considerado, no entanto, por diversos autores, como um ponto de partida importante para a sensibilização à diversidade intra-linguística do inglês do século XX (Canagarajah, 1999; Pennycook, 2007; Schneider, 2011).

No seguimento do trabalho realizado por Kachru (1992), e tendo em conta as novas realidades sociolinguísticas, surge a preocupação pelo estudo da comunicação efetuada por falantes não nativos de inglês, que começa a desenvolver-se na primeira década do século XXI (Seidlhofer, 2009, p.238; Pakir, 2009, p.226).

Na secção do capítulo que acabámos de apresentar, procurámos compreender as razões que levaram à expansão da língua inglesa pelo mundo, olhando para a forma como esta língua se foi transformando e adaptando a novas realidades e papéis. De seguida, apresentamos as principais linhas de investigação que se foram desenvolvendo em torno do estudo da língua inglesa. Começamos por debruçar o nosso olhar sobre a principal linha de investigação que se ocupa da diversidade intra-linguística do inglês, os *World Englishes*, para, de seguida, direccionar o nosso olhar para as linhas de investigação que surgem no

âmbito do inglês, em contexto de comunicação entre falantes não nativos, que o utilizam como segunda língua (ESL) ou língua estrangeira (EFL).

1.3 Património e identidade: a quem pertence o inglês?

Como temos vindo a referir nas secções anteriores deste capítulo, a língua inglesa conquistou um papel de predomínio no panorama de comunicação internacional, de tal forma que o número de falantes não nativos superou o número de falantes nativos desta língua, levantando questões de identidade e pertença. Nesta secção do capítulo, focamos o nosso olhar sobre os contextos onde o inglês está presente como língua segunda e língua estrangeira. Nestes contextos, destacamos duas linhas de investigação que surgem com o propósito de compreender os papéis do inglês em interações multilingues, onde os intervenientes são provenientes de backgrounds linguísticos e culturais diferenciados e utilizam o inglês como meio de comunicação.

Assim, começaremos por explorar o estudo do inglês como língua franca (ELF), campo de investigação que surge na década de setenta, onde destacamos linguistas como House (1999), Jenkins (2000) e Seidlhofer (2005). Posteriormente, apresentaremos a linha de investigação do inglês como língua de comunicação internacional (EIL), na qual se destacam investigadores como McArthur, (2003), Pakir (2009) ou Matsuda (2017).

No final desta secção do capítulo, iremos sistematizar as principais linhas de investigação que nas últimas décadas, têm procurado compreender a complexidade da expansão e heterogeneidade do inglês e as suas implicações no ensino/aprendizagem desta língua, num retrato daquilo que tem sido o esforço de uniformização conceptual e afirmação das diferentes abordagens para, posteriormente, problematizarmos as potencialidades da expansão da língua inglesa pelo mundo.

1.3.1 O inglês língua franca

O conceito de língua franca atribuído, nos dias de hoje, à língua inglesa não é um conceito novo. O conceito surge pela primeira vez associado ao povo franco-germânico que, ao habitar a Gália no século X, adotou a sua linguagem que ficou conhecida com a língua dos francos – *língua franca* (Mackey, 2003 in Phillipson, 2008, p.171). Esta expressão

foi, posterior e progressivamente, utilizada ao longo dos séculos para designar uma língua de comunicação entre diferentes povos e culturas, até ser definida em 1953 pela UNESCO como “a language which is used habitually by people whose mother tongues are different in order to facilitate communication between them” (Phillipson, 2008, p. 172). Nesta definição de língua franca estão subjacentes não só as línguas que naturalmente se transformaram em meios de comunicação internacionais, como é o caso do grego e do latim, como também as línguas artificiais, criadas com o propósito de desempenharem o papel de meio de comunicação entre diferentes povos.

De entre as línguas artificiais construídas com o intuito de desempenhar o papel de língua franca, destacamos o *esperanto*, por ter sido a língua que obteve mais difusão. Em 1887, Lejzer Ludwigh Zamenhof, motivado por razões políticas de herança linguística e cultural complexas, dá a conhecer o esperanto na sua obra *Língua Internacional. Prefácio e Manual Complexo (para Russos)*, que tinha como principal objetivo divulgar e defender o postulado de uma língua que permitisse a comunicação internacional, que estivesse descomprometida de implicações identitárias de um país ou cultura (Eco, 1996, p. 301; Singúan, 1996, p. 189). Procurou-se que esta fosse uma língua de fácil aprendizagem partindo do latim como base, mas recorrendo às línguas germânicas e eslavas. Apesar do sucesso que esta língua artificial obteve nas décadas que se seguiram à sua criação, a sua difusão encontrou fortes barreiras como, por exemplo, o facto de esta língua não estar dotada de uma herança literária e cultural, adquirida ao longo de séculos pela evolução natural de qualquer língua não artificial. O esperanto não conseguiu, por isso, o reconhecimento por parte de nenhuma instituição ou país que incentivasse o seu uso e reclamasse a sua importância (Eco, 1996, p. 309; Siguan 1996, p.191).

Os argumentos subjacentes à criação e utilização do esperanto como língua franca, que acabámos de apresentar, fizeram com que esta tenha sido uma língua comparada com o papel que o inglês desempenha hoje (Phillipson, 2008, p. 174). Assim, Siguan procede à comparação entre as duas línguas, afirmando que:

“muitas das funções que o esperanto pretendia desempenhar estão a ser ocupadas pelo inglês. E a ironia da história é que o inglês simplificado que se utiliza maioritariamente para essas funções apresenta algumas das características próprias do esperanto: simplicidade e ausência de conotações culturais sem que seja, porém, tão fácil de aprender” (1996, p. 191).

No entanto, alguns autores chamam a atenção para as limitações de tal comparação, referindo que o inglês terá já ultrapassado os papéis desempenhados pelo esperanto, dada a dimensão e complexidade da expansão da língua inglesa pelo mundo (Galloway & Rose, 2015).

No surgimento da linha de investigação *inglês língua franca*, destacam-se House (1999), Seidlhofer (2001; 2003; 2004; 2006) e Jenkins (2000, 2004; 2006; 2017), que têm vindo a desenvolver estudos no sentido de explorar o inglês como língua estrangeira (EFL) e como língua franca (ELF), procurando traçar uma nova abordagem na investigação e ensino desta língua tendo em conta os seus novos papéis nas sociedades contemporâneas (cf. Canagarajah, 2007; Phillipson, 2008; Rubdy & Saraceni, 2006).

Assim, o interesse pelas interações realizadas essencialmente entre falantes não nativos de inglês tem vindo a intensificar-se, dando lugar aos corpora de análise: VOICE (Vienna-Oxford International Corpus of English) e ELFA (English as a Lingua Franca in Academic Settings), ACE (Asian Corpus of English), ou ainda um corpus mais recente e ainda em progresso, o WrELFA (The Corpus of Written ELF for Academic Settings) (Jenkins, 2017). Pretende-se com estes estudos entender como se processa a comunicação entre falantes de diferentes línguas e culturas através do inglês língua franca, bem como fornecer uma base para a sua descrição linguística (Hülmbauer, Böhringer, & Seidlhofer, 2008; Jenkins, 2017; Phillipson, 2008).

A definição de *inglês língua franca* (ELF) subjacente a esta nova linha de investigação é apresentada por Seidlhofer, que recorre à definição apresentada por Firth (1996): ‘a contact language between persons who share neither a common native tongue nor a common (national) culture, and for whom English is the chosen foreign language of communication’ (Firth 1996, cited in Seidlhofer 2004, p.211, ver ainda Crystal, 2003; Grandoll, 2006; Jenkins, 2009; Pakir, 2009). Apesar de alguns autores limitarem o *inglês língua franca* às interações entre falantes não nativos de língua inglesa, Jenkins lembra que os falantes nativos de inglês dos *inner* e *outer circle* (Kachru, 1992) são igualmente objeto de estudo, ainda que de forma mais restrita (Jenkins, 2009, p.201).

Alguns autores defendem que o *inglês língua franca* se distingue por ser uma língua usada por falantes que não têm o inglês como língua nativa e que fazem uso dela de acordo

com diferentes níveis de proficiência (Canagarajah, 2007, p.926; Hülmbauer, Böhringer, & Seidlhofer, 2008; Seidlhofer, 2005, p.339). Os contextos multilingues desempenham um papel central na comunicação estabelecida entre os falantes do inglês como língua franca, que fazem uso de várias estratégias de negociação com vista à comunicação, sendo capazes de adaptar o seu nível de proficiência de acordo com o seu interlocutor (idem). Assim,

“language users are perceived as drawing on their multi-faceted linguistic repertoire and selecting the most effective resources for their particular purposes. It is argued that ELF is not, therefore, to be regarded as a fixed, all-dominating language but as a flexible communicative means interacting with other languages and integrated into a larger framework of multilingualism, especially in the current European situation” (Hülmbauer, Böhringer, & Seidlhofer, 2008).

Neste contexto, Canagarajah destaca a heterogeneidade e constante mutação do inglês como língua franca, utilizada por falantes que não têm o inglês como língua materna e que fazem uso dela de acordo com diferentes níveis de proficiência, adaptando frequentemente o seu discurso ao nível de proficiência do seu interlocutor (2007). Por outro lado, o autor questiona a permutabilidade de uma língua que ocorre da e na interação e que depende de um determinado contexto, o que lhe confere um grau de instabilidade tal que não lhe permite ser dotada de uma forma estandardizada e estável (idem).

Uma das características principais do inglês língua franca é, por conseguinte, a dualidade local vs. global que se faz notar na utilização contextualizada ou apropriação local de uma língua com um objetivo comum de comunicação internacional, à qual alguns autores chamam *glocal english* (Jenkins, 2009, p. 201; Pakir, 2009, p.231). Se, por um lado, se verifica uma base linguística comum e partilhada entre falantes de línguas diferentes, por outro lado, a língua utilizada nas interações apresenta também marcas linguísticas que a distanciam do inglês padrão e a aproximam das línguas maternas dos falantes de diferentes nacionalidades. Como refere Jenkins:

“no matter which circle of use we come from, from an ELF perspective we all need to make adjustments to our local English variety for the benefit of our interlocutors when we take part in lingua franca English communication. ELF is thus a question, not of orientation to the norms of a particular group of English speakers, but of mutual negotiation involving efforts and adjustments from all parties” (Jenkins, 2009, p.201).

Assim, como nos mostra Jenkins, o inglês língua franca, para além de possuir uma grande variação local, detém, de igual modo, potencial para a sua adaptação ao contexto de interação, ou seja, permite aos seus falantes ajustar o seu discurso por forma a torná-lo mais inteligível e apropriado a determinado interlocutor. Para tal, o falante de inglês língua franca recorre a *code-switching*, repetição, reprodução de estruturas que seriam considerados erros em inglês língua materna, ao uso de linguagem não idiomática e à paráfrase (Jenkins, 2009, p.201).

O multilinguismo desempenha, por isso, um papel central na comunicação estabelecida entre falantes de inglês como língua franca, que fazem uso de várias estratégias de negociação com vista à comunicação, sendo capazes de adaptar o seu nível de proficiência de acordo com o seu interlocutor (Canagarajah, 2007, p. 926; Hülmbauer, Böhringer & Seidlhofer, 2008; Jenkins, 2009, p. 201; Seidlhofer, 2005, p. 339). Assim, os falantes de ELF recorrem aos seus repertórios linguísticos, selecionando os enunciados mais eficazes tendo em conta determinado interlocutor e contexto de interação. O ELF é visto, por isso, não como uma língua fixa e dominadora, mas como uma forma de comunicação flexível e em interação com outras línguas, num quadro de comunicação multilingue (Hülmbauer, Böhringer, & Seidlhofer, 2008).

No entanto, apesar das variações locais e possíveis adaptações, a língua inglesa deve manter uma inteligibilidade internacional devido à sua crescente utilização como língua franca (Yano, 2009, p. 249). Este pressuposto leva alguns autores a questionarem a legitimidade de uma forma standard de inglês língua franca, fazendo referência às variedades regionais *Euro-English*, *Asian-English*, *Latin-English*, *Arab-English*, *African-English* e *Anglo-English* (Yano, 2009, p. 249). Segundo Yano (2009), a frequência de utilização interregional da língua inglesa leva à existência de variantes geograficamente identificadas e influenciadas pelas línguas e culturas de determinadas regiões. Desta forma, o autor questiona-se sobre a possibilidade de o que se estuda na Europa como sendo inglês língua franca, ser, na verdade, aquilo a que alguns autores chamam de *European English* ou de *Euro-English* (Berns, 2009, p. 195; Modiano, 2009; Yano, 2009, p. 249). Jenkins defende que os investigadores do movimento inglês língua franca, que desenvolvem o seu

trabalho em diferentes partes do mundo, podem, efetivamente, chegar à conclusão de que existem diferentes ramos de ELF, assim como existem diferentes variantes de inglês padrão (Jenkins, 2009, p.219). Contudo, o futuro desta linha de investigação é ainda incerto e muitas são as questões levantadas quanto à legitimidade do movimento inglês língua franca.

Apesar do consenso relativo a que se parece ter chegado na definição e descrição do inglês língua franca, alguns autores evidenciam as limitações de tal definição atribuída à língua inglesa (Bens, 2009; Phillipson, 2008). Phillipson apresenta-se como um dos autores a não considerar a língua inglesa como língua franca e justifica afirmando que “reference to English as a *lingua franca* generally seems to imply that the language is a neutral instrument for ‘international’ communication between speakers who do not share a mother tongue” (2008, p.250). Este autor acredita que a designação de *lingua franca* não contempla todas as vertentes onde o inglês desempenha um estatuto de língua internacional. Faz, por isso, referência a todos os nomes que poderiam ser atribuídos à língua inglesa para completar o termo língua franca, como por exemplo: *lingua económica*; *lingua emotiva*; *lingua académica*; *lingua cultura*; *lingua bélica*; *lingua americana* (Phillipson, 2008, p.250). Para este autor, o termo inglês língua franca é, por isso, um termo perverso - uma vez que a língua em questão é utilizada quer por falantes nativos quer por falantes não nativos; um termo falacioso - na medida em que a língua inglesa não pode ser dissociada do seu património cultural; e um termo falso – ao fazer referência a uma língua que é ensinada nas escolas (2008, pp. 173-174).

Bens (2009) corrobora o argumento defendido por Phillipson, referindo que a expressão língua franca se refere a uma função abrangente da língua e não a um conjunto de padrões idiossincráticos encontrados na utilização da língua inglesa (2009, p. 192). Segundo esta perspetiva, há uma inadequação no uso desta expressão para representar a realidade sociolinguística da língua inglesa, uma vez que esta engloba mais elementos do que os aspetos sociolinguísticos de uma língua. Bens argumenta que a utilização deste termo pelo movimento ELF está assente num conjunto de aspetos formais, em detrimento da sua função. Para o autor as funcionalidades da língua inglesa na Europa, nomeadamente no campo interpessoal, instrumental, criativo e administrativo, tornam o termo língua

franca demasiado limitativo, não correspondendo à complexidade das múltiplas utilizações da língua inglesa (Bens, 2009, p. 197).

De facto, um dos maiores entraves à abordagem ELF prende-se com questões epistemológicas e conceptuais. Sendo um movimento que tem o seu início na primeira metade do século XXI, foram já dados os primeiros passos na sua conceptualização, bem como na descrição dos seus objetivos enquanto área de investigação, embora se assista ainda a uma necessidade de afirmação e de reflexão sobre o seu lugar em relação a outras linhas de investigação, como o inglês língua internacional e a diversidade intra-linguística (Friedrich & Matsuda, 2010; Jenkins, 2009; 2017).

Em resposta a estas críticas apontadas ao movimento ELF, alguns autores referem que a utilização da expressão língua franca é, de facto, demasiado limitativa, não captando a complexidade da língua inglesa nos dias de hoje, se esta fizer referência apenas a uma variedade ou a um conjunto de variedades da mesma língua (Friedrich & Matsuda, 2010, p. 21; House, 2003, p. 557). Pelo contrário, segundo Friedrich & Matsuda (2010) e House (2003), a utilização deste termo reporta-se à descrição da complexidade de funcionalidades que a língua inglesa desempenha em contextos multilingues, nos dias de hoje. Para estes autores, partir de um quadro teórico onde o conceito de língua franca nos remete para as funções da língua inglesa, em detrimento da sua forma, permite contemplar a natureza contextualizada das interações entre locutores, o reconhecimento de aspetos extra-linguísticos e permite o estudo do fenómeno ELF de forma holística e multidimensional (Friedrich & Matsuda, 2010, p. 21; House, 2003, p. 557).

Para além disso, Jennifer (2009) aponta como principais críticas feitas à abordagem ELF dois argumentos antagónicos relativos à centralidade ou abertura desta língua à diversidade. Segundo a autora, alguns estudiosos no âmbito do estudo da diversidade intra-linguística defendem que o modelo do inglês língua franca, ao procurar estudar os padrões existentes na comunicação entre falantes não nativos, não contempla a diversidade, relegando a comunicação intercultural e as identidades culturais dos interlocutores para segundo plano (Jenkins, 2009, p. 202; Rubdy & Saraceni, 2006, p. 11). Por outro lado, é referida a falta de rigor da abordagem ELF que, ao distanciar-se do inglês padrão, permite e desculpa o “erro” (Jenkins, 2009, p. 203). Nesta perspetiva, encontram-

se também espelhados os argumentos apresentados pelos defensores do ENL, que perpetuam a ideia de superioridade das normas do inglês britânico e norte-americano em relação a outras variantes de inglês.

De facto, de acordo com um estudo realizado por Jenkins em 2007, os falantes de ELF referiram que gostariam de projetar a sua identidade local nas interações em inglês, identificando-se como elementos de uma comunidade de falantes de ELF. No entanto, as conclusões deste estudo evidenciam a importância das normas do ENL para alguns dos falantes de ELF, que ainda valorizam a correção linguística e pronúncia típica do inglês britânico ou norte-americano como modelo a seguir. Existe, contudo, uma tendência de mudança, pela percepção dos intervenientes deste estudo das vantagens em ser bilingue nas interações em ELF e pela crescente identificação com uma comunidade de falantes do inglês não nativo (Jenkins, 2007).

Um artigo mais recente de Jennifer Jenkins (2017) refere que as críticas à abordagem ELF se resumem a dois aspetos: 1) o facto de o ELF se constituir como um entrave ao inglês padrão, 2) a perspetiva que o ELF se poderá tornar uma variante de inglês, segundo as suas palavras:

“These ‘antiELFers’ divide broadly into two camps, one who dislike the phenomenon of ELF because of its threat to ‘standard’ English (whatever they mean by this ambiguous term), and the other who (mistakenly) see the ELF research paradigm as proposing a new monolithic kind of English: a new global standard. The first tend to be ELT professionals and the second to be World Englishes scholars (...)”. (Jenkins, 2017, p.596)

A autora conclui, por isso, que apesar do vasto trabalho teórico e empírico desenvolvido no âmbito do ELF nos últimos 20 anos, esta continua ainda a ser uma área de investigação controversa (Jenkins, 2017).

Como verificamos nesta secção do capítulo, o interesse pelas interações realizadas essencialmente entre falantes não nativos de inglês é largamente estudado pelo quadro teórico do Inglês Língua Franca. Na secção que se segue, focamos a nossa atenção sobre outra linha de investigação que se ocupa do estudo do inglês como língua internacional, utilizado essencialmente entre falantes nativos de inglês.

1.3.2 Inglês Língua Internacional

De acordo com McArthur, o termo *English as an International Language* (EIL) data da década de oitenta e define-se como “the standard form of English conceived as an international language; international English in its standard form” (1992, p.984). De acordo com esta definição, EIL define-se como a forma padrão de inglês utilizada em interações entre falantes nativos, a qual é ensinada em contexto formal a alunos estrangeiros como língua estrangeira (English as a Foreign Language - EFL) (McArthur, 2003; Pakir, 2009; Seidlhofer, 2009).

Ao longo de várias décadas, os investigadores desta área desenvolveram o corpus internacional de inglês (International Corpus of English (ICE) website¹), que tem como objetivo recolher e analisar dados relativos à utilização do inglês nos seguintes contextos: a) países onde o inglês é utilizado como língua nativa; b) países onde o inglês é utilizado como língua segunda e/ou oficial,

“Its [ICE’s] principal aim is to provide the resources for comparative studies of the English used in countries where it is either a majority first language . . . or an official additional language. In both language situations, English serves as a means of communication between those who live in these countries. Excluded from ICE is the English used in countries where it is not a medium for communication between natives of the country” (Greenbaum 1996, p.3, citado em Seidlhofer, 2009).

Este corpus teve origem num projeto iniciado em 1988 por Sidney Greenbaume e tem recolhido, até aos dias de hoje, diversos corpora, entre os quais se encontram os estudos no âmbito do EIL. Neste contexto, os autores utilizam a seguinte definição de inglês língua internacional (ELI):

“the variety of the English language which is normally employed in writing and normally spoken by ‘educated’ speakers of the language. It is also, *of course* [my italics], the variety of English that students as Foreign or Second Language (EFL/ESL) are taught when receiving formal instruction” (Pakir, 2009, p. 225).

No entanto, nos dias de hoje, os investigadores no âmbito do *English as an International Language* consideram que este conceito foi desafiado pelas abordagens emergentes no início do século XXI, nomeadamente WE e ELF, introduzindo a

¹ <http://www.ucl.ac.uk/english-usage/projects/ice.htm> 15 de Janeiro de 2018

complexidade das interações em língua inglesa e pondo em causa uma visão padronizada do ensino da língua menos adequada à realidade atual. Com efeito, com o surgimento de campos de investigação como os WE e o ELF, houve a preocupação pela reconceptualização e posicionamento desta área de investigação em relação às diferentes funções desempenhadas pelo inglês. Consequentemente, assiste-se a uma tentativa por parte de diversos autores, de compreender o lugar do EIL e a sua relação com outras abordagens (Friedrich & Matsuda, 2010; McArthur, 2003; Pakir, 2009; Seidelhofer, 2005).

Desta forma, Matsuda (2017) posiciona a abordagem EIL como um conceito integrador de diferentes orientações sobre os papéis da língua inglesa, onde se encontram os campos de investigação abordados neste capítulo, nomeadamente os WE e ELF. Como refere o autor:

“We see English as an International Language as an umbrella term that incorporates orientations about the different roles of English around the world (most notably WE and ELF).” (2017, p.19).

Com efeito, esta convicção é partilhada por outros autores, nomeadamente no campo de investigação ELF, que referem que o termo inglês língua franca parece ter surgido como parte de um fenómeno mais alargado intitulado inglês língua internacional (McArthur, 2003; Seidelhofer, 2005). Segundo Seidlhofer (2005), este termo engloba não só a comunicação estabelecida entre falantes não nativos de inglês, como falantes nativos, considerando todos os falantes que integram os ciclos propostos por Kachru (1992).

No entanto, a definição de EIL (ou como alguns autores referem *International English*) (Pakir, 2009) e a sua relação com outras abordagens da língua inglesa, como os WE e ELF, foi vista de diferentes formas, nem sempre consensuais, entre investigadores da área. De acordo com Matsuda (2017), a dificuldade em definir o conceito está relacionada com o facto de este não se limitar à descrição de variedades de inglês que podem ser identificadas e potencialmente delimitadas, como, por exemplo, acontece no campo de estudo dos WE:

“As we saw above, the more a setting involves varieties of English that are, or can potentially be, standardized, the more clearly delineated of setting is. This means that WE is more clearly delineated than ELF, which also implies that the concept of EIL is still in the process of development (Matsuda & Friedrich, 2012; McKay, 2002).”

Assim, Matsuda (2017) aponta o EIL como um conceito, ainda hoje, em evolução, tendo em consideração a sua complexidade e abrangência. Com efeito, como o próprio autor indica, fazendo referência a bibliografia publicada anteriormente, a definição de EIL e a sua relação com ELF e WE foi adotando perspectivas diferentes ao longo da última década (cf. Matsuda, 2017; Friedrich & Matsuda, 2010). Para a construção deste conceito e campo de investigação destacam-se investigadores como Matsuda (2017), McArthur (2003) ou Pakir (2009) que têm desenvolvido estudos com vista à sua uniformização e reconhecimento.

Em 2009, Pakir faz uma análise sobre a investigação desenvolvida no âmbito destas três abordagens, contribuindo para a sistematização do conhecimento nesta área, como se pode verificar no Quadro 1.

O autor refere que, das três abordagens, EIL é a abordagem mais antiga e mais estabelecida, desafiada nos últimos anos pelas outras duas abordagens, emergentes, que põem em causa a forma padrão como o inglês é visto e ensinado.

“From my perspective, the established IE paradigm is being challenged in the 21st century by emerging and evolving paradigms (WE/ELF). This phenomenon displays rather effectively an ‘old kid’ versus ‘new kids on the block’ syndrome. Being the oldest, most established, and most widely accepted model, IE took a long time before admitting WE perspectives in discussions, or even recognizing WE as a viable approach to studying English in the world. WE in the 1980s (...) had to explain and establish itself as a new and emerging alternative to teaching and researching English as a language in the world. It was part of the process of differentiation and gaining recognition that ELF in this first decade of the 21st century is currently undergoing.” (2009, p.226).

Como se pode verificar no quadro 1, para além de apresentar as definições e principais investigadores de cada abordagem, Pakir (2009) sistematiza as diferentes implicações sociais e culturais, bem como as respetivas perspectivas didáticas. Durante várias décadas, a abordagem EIL preocupou-se em estudar o inglês como língua à escala global, tentando compreender o papel desta língua entre falantes nativos e falantes de países onde é língua oficial (*inner circle*), procurando sistematizar uma língua em expansão e cada vez mais ensinada em diferentes partes do mundo. O surgimento da abordagem WE veio introduzir a preocupação pelo reconhecimento da diversidade intra-linguística do inglês, pondo em causa a visão demasiado centrada no inglês padrão utilizado apenas por

falantes nativos desta língua e no ensino de inglês em todo o mundo como objeto de poder e desenvolvimento económico. Com efeito, os investigadores no âmbito da abordagem WE introduziram a preocupação pela diversidade linguística e cultural do inglês sensibilizando para as diversas variantes do inglês no mundo (*inner e outer circles*).

Quadro 1: Definição das três principais abordagens da língua inglesa no mundo

(Traduzido e adaptado de Pakir, 2009)

1. Abordagem	Inglês Língua Internacional Focos: proficiência em inglês	Diversidade Intra-linguística do Inglês Focos: realidades sociolinguísticas	Inglês Língua Franca Focos: conectividade e comunicação sem considerar os aspetos culturais da língua inglesa
2. Definição	“Standard English spoken by educated speakers of English/ the variety of English that students as Foreign or Second Language (EFL/ESL) are taught when receiving formal education.” (Pakir, 2009, p. 225)	“Bolton (2004: 367) notes, the term ‘world Englishes’ functions generally as ‘an umbrella label’ for all varieties of English worldwide (world English and international Englishes), but usually refers to ‘new Englishes’ (institutionalized ESL varieties, or nativized and indigenized varieties). (Pakir, 2009, p.228)	“a contact language between persons who share neither a common native tongue nor a common (national) culture, and for whom English is the chosen foreign language of communication” (Firth 1996, cited in Seidlhofer 2004, p.211).
3. Autores	Prator/ Quirk in Pakir (2009) McArthur (1998; 2003)	Kachru (1982; 1983; 1986; 1996); Smith (1981; 1988); Lowenberg (1984); Pakir (1994; 1997); Bautista (1997)	House (1999); Seidlhofer (2001; 2004; 2006); Jenkins (2000; 2004; 2006; 2017);
4. Objetivos educacionais	Ensinar variedades padronizadas de inglês (inglês britânico ou americano)	Promover o carácter pluricêntrico do inglês e a criatividade dos falantes de diversas variedades de inglês.	Promover um novo conceito de inglês como língua de contacto entre falantes de diferentes backgrounds linguísticos.
5. Investigação e prática	Currículos baseados no ensino do inglês padrão: metodologia, materiais e avaliação.	Descrição e codificação de novas variantes de inglês Conquista do reconhecimento como paradigma emergente, através do processo de legitimação.	Definições e ajuste de parâmetros de descrição da língua Descrição e codificação fonológica, lexical e gramatical.
6. Visão dos papéis da língua inglesa no mundo	Modernização colonial-comemorativa Liberalismo <i>laissez-faire</i>	Hibridismo linguístico Performatividade pós-colonial	Conetividade moderna na ECE
7. Implicações para a cultura e desenvolvimento	O inglês é visto como uma língua útil, como uma ferramenta crucial para a modernização com propósitos pragmáticos.	O inglês é visto como fator de mudança linguística e cultural e de abertura ao conhecimento e diferença.	O inglês é visto como uma língua de comunicação, com exclusão de aspetos culturais.

8. Implicações pedagógico-didáticas	O foco reside na proficiência linguística e nas limitações dos alunos (na redução do sotaque de ensino, por exemplo) auxiliadas por organizações institucionais ou profissionais, como o Ensino de Inglês para Falantes de Outras Línguas (TESOL) e a Associação Internacional para o Ensino de Inglês como Língua Estrangeira (IATEFL). O inglês é geralmente visto como uma "língua estrangeira" para os alunos.	Aumentar a presença dos World Englishes e sensibilizar para a sua importância; Reforçar o respeito pela diversidade cultural e identitária.	Preparar os alunos para interações com falantes não nativos, uma vez que a probabilidade destas interações é superior às interações com falantes nativos.
9. Classificação segundo o modelo de Kachru (1992)	falantes nativos <i>inner circle</i>	falantes de inglês como segunda língua <i>outer circle</i>	falantes não nativos de inglês <i>expanding circle</i>

Cerca de duas décadas depois, a abordagem ELF procurou chamar a atenção para as interações realizadas entre falantes não nativos de inglês (*expanding circle*), buscando compreender de que forma se processa a comunicação entre falantes de diferentes línguas e culturas através do inglês língua franca, bem como fornecer uma base para a sua descrição linguística. Esta abordagem pretende, igualmente, sensibilizar para a diversidade linguística e cultural que caracteriza, cada vez mais, a sociedade atual.

Relativamente às implicações didáticas desta abordagem, Pakir refere que o foco da abordagem EIL está em alcançar proficiência em língua inglesa, utilizando como quadro de referência um padrão estandardizado do inglês conhecido como English as a Foreign Language (EFL):

“The focus is on language proficiency, learner deficiencies (and teaching accent reduction, for example) aided by institutional or professional organizations such as the Teaching of English to Speakers of Other Languages (TESOL) and the International Association for the Teaching of English as a Foreign Language (IATEFL). English is usually seen to be a ‘foreign language’ to the learners.” (Pakir, 2009, p.228).

Por outro lado, as abordagens WE e ELF procuram introduzir no ensino/aprendizagem de línguas a diversidade intra-linguística do inglês e considerar os contextos cada vez mais multilingues, sensibilizando para a evolução e adaptação da língua aos contextos de interação e aos interlocutores.

Em suma, pode concluir-se que o surgimento de novas linhas de investigação contribui para a reconceptualização da abordagem EIL, vista à data como uma abordagem

que não se restringe às interações entre falantes do *inner circle* mas congrega a diversidade intra-linguística do inglês, bem como as interações entre falantes de outras línguas que não o inglês e que utilizam esta língua como meio de comunicação:

“As a paradigm that promotes a pluricentric view of English, I advocate that the EIL paradigm embraces/recognises all varieties of English at national, regional, social, and idiolectal levels in all circles as equal. Since EIL gives legitimate recognition of varieties of English spoken by the so-called ‘non-native’ speakers, the EIL paradigm also views the need to take into consideration a new branch of research, English as a Lingua Franca (ELF), and the works of its proponents (such as Jenkins 2000, 2006a, 2007; Kirkpatrick 2010b, 2011, 2012; Seidlhofer 2006).” (Marlina & Giri, 2014).

Como referem os autores, a linha de investigação do inglês como língua internacional deixa de se ocupar apenas do estudo do inglês padrão, falado por nativos, para integrar preocupações que são comuns às abordagens referidas anteriormente.

A apresentação das principais linhas de investigação no âmbito do estudo da língua inglesa teve como objetivo discutir a complexidade do fenómeno de expansão desta língua que levanta questões de identidade e pertença de uma língua que teve necessidade de se adaptar a uma multiplicidade de contextos linguísticos e culturais (Brutt-Griffler, 2002). Seguidamente, discutimos as potencialidades e limitações desta expansão, procurando compreender a importância que a língua inglesa conquistou no contexto da comunicação global para, posteriormente, na segunda parte deste capítulo, analisarmos as implicações da expansão do inglês para os contextos de ensino/aprendizagem desta língua.

1.4 Potencialidades e limitações da expansão da língua inglesa pelo mundo

A crescente expansão da língua inglesa tornou-se numa realidade incontornável, acompanhando a progressiva globalização das sociedades contemporâneas e contribuindo, simultaneamente, para esse processo (Graddol, 2006, p. 22; Phillipson 2003, p.74). A utilização desta língua como meio de comunicação internacional tem feito emergir um crescente interesse por parte de académicos que discutem as implicações e os desafios dos novos estatutos da língua inglesa à escala global (Crystal, 2003; Jenkins, 2006; Mc Kay, 2003; Pennycook, 2004; Phillipson, 2003).

Assim, nesta secção do capítulo, pretendemos discutir as limitações e potencialidades associados à expansão da língua inglesa para, posteriormente, analisarmos o panorama atual do ensino desta língua e as implicações do papel que desempenha como língua de comunicação à escala global.

Como temos vindo a referir, a forte presença da língua inglesa nas mais diversas áreas contribui para que esta seja reconhecida como língua de comunicação internacional, associada a valores de realização profissional e pessoal, ao sucesso e ao consumismo. De facto, de acordo com um relatório sobre a aprendizagem de línguas na Europa, o inglês é a língua mais aprendida em praticamente todos os países, sendo que a percentagem dos alunos que aprendem inglês no ensino secundário é de cerca de 90%, na maioria dos países (Eurydice, 2017, p.71). Dados anteriores corroboram as estatísticas, evidenciando que 75% dos Europeus considera a língua inglesa como a língua mais importante a ser aprendida (Glaser, 2005, p.200).

Na secção 1 deste capítulo, referimos as principais razões que apontam para a origem da expansão da língua inglesa, que remontam às conquistas do império inglês, que se espalhou por diversos continentes, transportando consigo a língua inglesa e fazendo-a chegar aos países colonizados como símbolo de unificação e desenvolvimento económico e cultural (Phillipson, 2003). Contudo, um dos aspetos fundamentais para a forte presença do inglês à escala global prende-se, fundamentalmente, com o peso económico dos países que fazem uso desta língua como via preferencial de comunicação, entre os quais se destacam os Estados Unidos da América. De igual modo, a globalização dos meios de informação e comunicação, bem como a concentração dos sistemas económicos mundiais em instituições como o Banco Mundial, o FMI, a OCDE, contribuem para o fortalecimento da língua inglesa como língua preferencial de comunicação (Phillipson, 2003, p.70).

No que se refere ao papel do inglês nas instituições europeias, mais proeminentemente no caso da União Europeia, apesar do Tratado de Roma (1957) declarar que as diferentes línguas de cada estado membro devem ser consideradas línguas oficiais da instituição, alguns estudos mostram que se verificou uma diminuição das línguas utilizadas nos documentos promulgados, podendo observar-se uma crescente utilização do Inglês em detrimento de outras línguas da União Europeia. Assim, “English is not a

mandatory supranational language. But there is a tendency to make it so. This is very clearly the case in the EU institutions despite genuine efforts to encourage plurilingualism” (Phillipson, 2003, p.130; Truchot, 2002, p.17).

O intercâmbio de informação científica é, igualmente, efetuado, preferencialmente, em língua inglesa como nos mostram alguns estudos. Assim, as estatísticas evidenciam que 60% a 80% da produção de artigos publicados em revistas científicas é realizada em língua inglesa, 25% a 30% em língua francesa, alemã ou russa e 5% a 10% em outras línguas. Publicar em inglês significa, por isso, uma condição indispensável para dar a conhecer o trabalho realizado, correndo-se o risco de não se ver os estudos reconhecidos a nível internacional caso a publicação não seja feita em língua inglesa (Phillipson, 2003, p.82; Truchot, 2002, p.10; Siguan 1996, p.186).

Outro aspeto merecedor de destaque é a presença do inglês no espaço de entretenimento, nomeadamente no que se refere aos programas televisivos, cinema e música onde a presença da língua transporta consigo uma forte bagagem cultural que afeta, maioritariamente, as camadas jovens e que provoca, frequentemente, um conflito identitário por parte de culturas que não partilham a mesma conduta e valores, próprios dos países de língua inglesa (Phillipson, 2003, p.37; Siguan, 1996, p.183).

Face ao exposto, apresentamos seguidamente as principais limitações e potencialidades da expansão da língua inglesa no mundo.

1.4.1 Limitações da expansão da língua inglesa

A expansão da língua inglesa tomou tais proporções que, ao longo de vários anos, se têm vindo a debater as consequências de assumir que esta ocupe o lugar de língua de comunicação internacional. Se, por um lado, se reconhecem as vantagens da utilização de uma língua franca que permita a comunicação global, por outro lado, são apresentados os diferentes inconvenientes do papel de destaque atribuído à língua inglesa. Com efeito, a língua inglesa está associada ao desaparecimento de diversas línguas minoritárias, à redução da diversidade linguística, à homogeneização cultural e à redução da aprendizagem de línguas estrangeiras (Galloway & Rose, 2015).

a) Extinção das línguas e redução da diversidade linguística

Existem cerca de cinco a seis mil línguas em todo o mundo (<http://www.endangeredlanguages.com/>). Contudo, de acordo com o - *Projeto de idiomas em risco de extinção* - estima-se que aproximadamente 4 línguas desaparecem todos os anos sendo que cerca de 40% das línguas existentes se encontra já em vias de extinção.

A chegada de uma língua a um determinado território constituiu um impacto tremendo no desaparecimento de uma outra ou de outras, sendo este fator citado como a principal causa para a morte das línguas (Galloway & Rose, 2015). Neste contexto, a língua inglesa desempenhou para as suas colônias, durante décadas, uma forte arma de colonização e de transmissão de valores culturais que fazem, nos dias de hoje, parte da própria herança sociolinguística das ex-colônias (cf. Phillipson, 2003 e 2008; Skutnabb-Kangas, 2000, Mufwene, 2001). A hegemonia linguística conquistada pelo inglês é referida como “linguistic imperialism” (Phillipson 2000) ou “language genocide” (Skutnabb-Kangas 2000) e associada à “língua frankenstein” (Phillipson 2008) ou “killer language” (Galloway & Rose, 2015) por pôr em perigo línguas coloniais ou minoritárias, afetando a identidade nacional dos países onde esta língua se impôs. A promoção da língua inglesa, nestes países é, por isso, vista com alguma reticência, uma vez que se procura promover as línguas nacionais, contribuindo para a valorização da identidade de cada povo (Anderman & Rogers, 2005; Siguan, 1996).

b) Homogeneização cultural

A língua inglesa é, não só, associada ao desaparecimento de outras línguas, como também ao desaparecimento de tradições e aspetos culturais. Estando uma língua fortemente associada à cultura de um povo, a expansão da língua inglesa está diretamente associada à cultura ocidental, mais concretamente à cultura americana. Assim, língua e cultura desempenham uma influência direta no espaço onde se estabelecem, sendo este processo apelidado por linguistas e investigadores da “americanization” (Galloway & Rose, 2015) das culturas locais através de uma *McLanguage* (Anderman & Rogers, 2005, p.110) que transporta consigo os valores e símbolos norte-americanos.

c) Redução da aprendizagem de línguas estrangeiras

A expansão da língua inglesa é, de igual modo, associada à redução da aprendizagem de outras línguas por parte dos falantes nativos de inglês (Galloway & Rose, 2015). Apesar dos esforços de sensibilização para a aprendizagem de línguas no Reino Unido, assiste-se à diminuição da aprendizagem de línguas estrangeiras. Acredita-se que os falantes monolíngues de inglês parecem não reconhecer a necessidade de aprender outras línguas num mundo globalizado onde é suficiente saber inglês. No entanto, estudos mostram que a realidade é exatamente oposta a esta visão monolíngue e que, no mundo do trabalho, a título de exemplo, conhecer outras línguas constitui um diferencial essencial para o sucesso (Gil, 2010).

Segundo os dados apresentados por um estudo realizado pela Eurydice, a Irlanda e o Reino Unido são os únicos países onde a aprendizagem de uma língua estrangeira não é obrigatória no ensino primário (Eurydice, 2017, p. 29).

Em contexto europeu, a crescente importância associada ao inglês nas mais diversas áreas é, *grosso modo*, atribuída ao forte poder económico dos Estados Unidos da América e revela-se numa forte influência dos produtos culturais norte-americanos no modo de vida ocidental. Contudo, alguns autores alertam para o perigo da uniformização ou “americanização”, através da disseminação dos valores preconizados pelo império americano e transmitidos em língua inglesa. Assim, atendendo ao forte domínio do inglês, chama-se a atenção para a hegemonia linguística que pode constituir um entrave às recomendações da Comissão Europeia para a preservação e valorização da diversidade linguística e cultural (cf. Neuner, 2002; Phillipson, 2003; Truchot, 2002). Assim, alguns críticos consideram que o ensino do inglês, que se estendeu em massa um pouco por todo o mundo através de entidades especializadas como *Teaching English as a Second Language* (TESOL) e *Teaching English as a Foreign Language* (TEFL), perpetua o *imperialismo linguístico* nos dias de hoje.

1.4.2 Potencialidades da expansão da língua inglesa

Contudo, se, por um lado, se discutem os malefícios da forte expansão da língua inglesa, tendo em conta todos os argumentos que acabámos de apresentar, há também

autores que defendem que o inglês que circula como língua de comunicação internacional é diferente daquele falado por nativos, uma vez que se trata de um inglês “simplificado, neutro e altamente contextualizado, não transportando consigo valores culturais, e que a sua utilização não representa nenhuma ameaça para as línguas dos que a utilizam como canal complementar de informação” (Siguan, 1996, p. 252). Desta forma, à semelhança de qualquer outra língua, o inglês constitui-se como intermediário para a comunicação efetiva entre falantes de diferentes línguas e culturas. Como evidenciam House & Rehbein,

“If cross-cultural interaction is to be efficient, however, there has to be a way of complementing this diversity by some additional means of communication. ELF, as well as its potential francophone counterpart FLI, provides the possibility of extending the linguistic repertoire to account for this need for *intercultural* communication without compromising the integrity of diverse languages as the means for *intracultural* interaction and the expression of distinct sociocultural identities. From this perspective, ELF does not undermine multilingual diversity but actually helps to sustain it by entering “into a relationship with other languages.” (2004, p. 2 in Hülmbauer, Böhringer & Seidlhofer, 2008, p. 29).

Segundo estes autores, o inglês desempenha o papel que qualquer outra língua, com o estatuto de língua de comunicação internacional, pode desempenhar na aproximação entre falantes de diferentes línguas e culturas. Como consequência desta aproximação entre povos advêm muitas outras vantagens aos níveis social, económico, político, científico e didático.

a) Estreitamento das relações internacionais e união política

A utilização de uma língua de comunicação internacional quebra barreiras e estreita as relações entre povos. A existência de uma língua de comunicação permite o entendimento em reuniões entre representantes políticos e favorece a diplomacia internacional (Galloway & Rose, 2015).

Para além disso, a língua inglesa é vista por alguns linguistas como uma língua neutra que permite a comunicação sem que nenhuma das partes interessadas se sinta em desvantagem. Veja-se, a título de exemplo, países como Singapura ou Índia, onde a utilização do inglês como língua de mediação permite a existência de diferentes línguas.

Nestes casos, o inglês é entendido como uma língua unificadora possibilitando a coexistência de diferentes línguas, povos e culturas (Galloway & Rose, 2015).

b) Desenvolvimento económico – o inglês para negócios

As empresas multinacionais cedo se aperceberam das vantagens da adoção do inglês como língua de trabalho. Para além dos gastos nas traduções de documentação e serviços de intérpretes, as empresas podem estabelecer comunicação dentro e fora das suas instalações de forma facilitada e mais eficaz através da utilização de apenas uma língua (Phillipson, 2008).

A presença do inglês no mundo dos negócios é de tal forma relevante que investigadores no âmbito do ELF desenvolveram um novo campo de investigação designado de BELF (*Business English as a lingua franca*). Este conceito é introduzido por Louhiala-Salminen *et al.* (2005) e dá origem a um conjunto de estudos que pretendem analisar e descrever a utilização do inglês no mundo laboral.

c) Acesso à informação e desenvolvimento científico

Segundo o relatório da UNESCO (2009) “Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural”, a língua inglesa está presente em 45% da informação na internet. Apesar da informação em outras línguas ter aumentado nos últimos anos, a presença de informação em inglês é ainda substancialmente mais significativa do que em qualquer outra língua. Face a estes números, a UNESCO está a desenvolver o *Atlas Mundial das Línguas*, onde procura promover a diversidade linguística, com o objetivo de revitalizar as 2465 línguas em vias de extinção (UNESCO, 2018).

No contexto científico, o inglês é, de igual modo, a língua mais utilizada na disseminação de conhecimento. A utilização de uma língua franca no seio da comunidade científica é vista como facilitadora, permitindo a igualdade de oportunidades no acesso à informação.

Um estudo realizado pela revista *Research Trend* em 2012 analisou mais de 21 mil artigos de 29 países disponíveis na SCOPUS. Os resultados deste estudo mostraram que

80% dos artigos são publicados em inglês, sendo que incluir pelo menos um *abstract* em inglês é condição essencial para publicação.

No entanto, a publicação de artigos científicos em inglês não só significa uma maior disseminação de conhecimento, mas também é associada à qualidade da publicação. De acordo com a entidade responsável pelo ranking das melhores revistas científicas -*SCImago Journal Rank*- as 50 melhores revistas científicas são publicadas em inglês e provenientes, na sua maioria, dos Estados Unidos da América ou do Reino Unido.

As potencialidades e limitações aqui apresentadas pretendem mostrar a complexidade do fenómeno de expansão da língua inglesa e o constante processo de adaptação da língua aos desafios dos diversos contextos onde se movimenta. Na segunda parte deste capítulo, centramos a nossa atenção no contexto de ensino/aprendizagem desta língua. Em primeiro lugar, procuramos descrever a realidade europeia e nacional, apresentando os números sobre a aprendizagem de línguas e, seguidamente, focamos o nosso olhar sobre os modelos utilizados no ensino do inglês, evidenciando alguns indicadores de mudança.

2. Ensino do inglês

O papel do inglês como língua de comunicação à escala global também se reflete no contexto de ensino de línguas estrangeiras. Segundo os dados de um estudo recente da *Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência* da Comissão Europeia - Eurydice (2017), o inglês é a língua estrangeira mais aprendida pelos alunos durante o ensino primário e secundário em praticamente todos os países europeus. Nesta secção do capítulo, começamos por analisar o panorama de ensino de línguas na Europa. Posteriormente, apresentamos, de forma breve, a evolução do ensino de inglês no contexto português. Finalmente, debatemos o modelo de falante nativo ainda utilizado no ensino do inglês nos dias de hoje e apresentamos algumas tendências de mudança no ensino do inglês um pouco por todo o mundo.

2.1 Ensino de línguas na Europa

No contexto europeu, a aprendizagem de línguas estrangeiras é realizada cada vez mais cedo e por um número crescente de alunos (Eurydice, 2017). Embora ainda não se tenham alcançado os objetivos propostos pelo Conselho da Europa de Barcelona (março de 2002), a promoção do ensino de línguas nos níveis mais baixos de educação tem assistido a um grande desenvolvimento nos últimos anos em diversos países da Europa (cf. European Commission, 2011). De acordo com um estudo recente, intitulado *Números-Chave sobre o Ensino das Línguas nas Escolas da Europa* (Eurydice, 2017), os alunos aprendem a sua primeira língua estrangeira com 6 ou 7 anos de idade, sendo que três países impõem a aprendizagem de uma língua estrangeira a partir da educação pré-escolar (Polónia, Chipre e Bélgica). Em 2014, 83,8% dos alunos matriculados no ensino primário estudavam uma língua estrangeira ou mais, constituindo um aumento de 16,5 % desde 2005. Segundo este estudo, este aumento reflete a mudança ao nível das políticas educativas na Europa que visam a antecipação da idade de início da aprendizagem de uma segunda língua estrangeira como disciplina obrigatória o que, por consequência, leva ao aumento do número de alunos a aprender duas línguas estrangeiras. Com efeito, a aprendizagem de uma segunda língua estrangeira é atualmente obrigatória para todos os alunos, no final do ensino primário em diversos países da União Europeia (Eurydice, 2017).

É no ensino secundário inferior (3º ciclo do ensino básico em Portugal) que se verifica o maior número de alunos que aprendem duas línguas estrangeiras. Assiste-se a um aumento de cerca de 13% dos alunos que aprendem uma segunda língua estrangeira no nível secundário inferior. Em 2014, 59,7% dos alunos aprendiam duas línguas estrangeiras, ou mais, sendo que em 2005, a percentagem era de 46,7% (Eurydice, 2017).

O objetivo é que o ensino de uma língua estrangeira tenha lugar desde os primeiros anos de escolaridade, sendo o seu ensino alargado à educação pré-escolar. Assim, tendo por base documentos e declarações políticas anteriores e exemplos de boas práticas, a Comissão Europeia apresentou um guia estratégico para a aprendizagem eficaz e sustentável das línguas ao nível da educação pré-escolar (2011). Acredita-se que a aprendizagem precoce de línguas ao nível do pré-escolar proporciona o desenvolvimento pessoal e social da criança, permitindo o desenvolvimento da capacidade de empatia face

ao Outro. Para além disso, estudos indicam que quanto mais cedo a criança é exposta à aprendizagem de uma língua que não a língua materna, maior é a sua capacidade de desenvolvimento cognitivo, nomeadamente no aumento da sensibilidade ao ritmo e à fonologia (Anthony & Francis, 2005; Lourenço, 2013).

Neste contexto europeu de aprendizagem de línguas, o inglês surge como a língua estrangeira mais aprendida pelos alunos no ensino primário e secundário. Com efeito, em 2014, 97,3% dos alunos aprendiam inglês no ensino secundário inferior (segundo ciclo do ensino primário em Portugal). Para além disso, relativamente a 2005, a proporção de alunos a aprender inglês no ensino primário sofreu um aumento de 18,7%, atingindo um total de 79,4 %. No que se refere ao francês, este ocupa o segundo lugar como língua estrangeira mais estudada no nível secundário inferior. Em 2014, 33,3 % dos alunos aprendiam francês na Europa. O alemão é a terceira língua estrangeira mais aprendida, com 23,1 % dos alunos, seguida do espanhol com 13,1 %. Nos casos em que os sistemas educativos exigem a aprendizagem de uma determinada língua estrangeira específica, o inglês é habitualmente a língua especificada. Este é o caso de quase metade dos países analisados (Eurydice, 2017).

No que se refere ao ensino secundário, 85,2% dos alunos estudam inglês no contexto europeu. Segundo o estudo realizado pela Eurydice 2017, este valor reflete a desigualdade de oportunidades que os alunos dos cursos profissionais têm relativamente à oferta do ensino de línguas estrangeiras em relação aos alunos do ensino secundário geral.

Segundo este estudo, é no ensino secundário que existe uma maior diversidade de línguas a aprender. Relativamente à variedade de línguas estrangeiras presentes nos currículos, o francês, o alemão e o espanhol são as línguas mais populares. O francês é a segunda língua estrangeira mais aprendida na Europa. Em 2014, 33% dos alunos estudavam francês no ensino secundário inferior e 23% no ensino secundário superior. O alemão é a terceira língua estrangeira mais aprendida (23%), seguida do espanhol com (13,1%) no ensino secundário inferior. Enquanto que o francês e o alemão são línguas obrigatórias em alguns países da Europa, o espanhol não é uma língua obrigatória. No entanto, destaca-se como a língua que apresentou um aumento mais significativo do número de aprendentes nos últimos 10 anos, principalmente no ensino secundário superior. Para além destas,

outras línguas estão presentes no currículo em número mais reduzido e refletem características específicas de proximidade histórica ou geográfica de cada país.

Se, por um lado, as recomendações europeias relativas ao ensino de línguas não são prescritivas em relação às línguas a aprender e vão no sentido de permitir a diversidade de línguas e a inclusão de línguas minoritárias e regionais, por outro lado, o inglês continua a ser a língua mais presente no ensino de línguas em todos os países da Europa. Face a esta realidade, alguns autores chamam a atenção para o papel do inglês como língua de comunicação internacional, que poderá colocar em causa a diversidade linguística europeia, como discutido no ponto anterior deste capítulo (Maalouf, 2008). Por forma a ir ao encontro das diretrizes do Conselho da Europa, alguns autores acreditam que uma possibilidade de aumentar a diversidade linguística e cultural no ensino de línguas seria, por exemplo, incluir o ensino de uma segunda língua estrangeira no 1º ciclo do ensino primário e remeter o ensino do inglês apenas para o 2º ciclo.

O debate em torno do papel do inglês, no contexto de uma educação plurilingue, é analisado em detalhe no capítulo seguinte. Neste capítulo, após termos apresentado o panorama europeu de aprendizagem de línguas, apresentamos, na secção seguinte, a situação do ensino de línguas estrangeiras em Portugal, procurando refletir sobre as medidas tomadas para o incentivo à aprendizagem de línguas estrangeiras no sistema educativo português.

2.2. Ensino do inglês em Portugal

Em Portugal, o programa de generalização do ensino do inglês nos 3º e 4º anos do 1º ciclo do ensino básico é criado pelo Despacho n.º 14 753/2005, que tinha como objetivo desenvolver uma estratégia de implementação progressiva do ensino precoce de uma língua estrangeira de forma descentralizada, flexível e gratuita. Assim, em 2005, o Ministério da Educação publica o “Programa de Generalização do Inglês no 1.º ciclo do ensino básico e as Orientações Programáticas” (Bento *et al.*, 2005), em colaboração com a *Associação de Professoras de Inglês* (APPI), surgindo o inglês como complemento educativo e de frequência facultativa. Nestas orientações programáticas, reconhece-se a “relevância da aprendizagem da Língua Inglesa enquanto língua de comunicação internacional por

excelência” (Bento *et al.*, 2005, p.9). No entanto, entre outros objetivos, destacam-se as diretrizes emanadas pelo Conselho da Europa de:

“sensibilizar para a diversidade linguística e cultural; promover o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s); fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua; fazer apreciar a língua enquanto veículo de interpretação e comunicação do/com o mundo que nos rodeia; promover a educação para a comunicação, motivando para valores como o respeito pelo outro, a ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania (Bento *et al.*, 2005, p. 11).

O regime de carácter obrigatório da oferta deste programa de generalização foi, posteriormente, alargado aos 1.º e 2.º anos do primeiro ciclo do ensino básico através do Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio, no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). De carácter complementar, as AEC eram inicialmente da responsabilidade de entidades exteriores em parceria com as escolas, passando, posteriormente, a contemplar os agrupamentos de escolas (Despacho n.º 9265-B/2013, de 15 de julho).

Após diversas alterações legislativas, o inglês passa a ter carácter obrigatório no 3.º ano do 1.º ciclo do ensino básico (CEB) a partir de 2015/2016. As Metas Curriculares (Cravo *et al.*, 2014) constituem as linhas orientadoras do currículo, definindo os conhecimentos que os alunos devem atingir nos diferentes anos de escolaridade e ciclos de estudos (cf. Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril). A integração do inglês no currículo nacional do 1.º CEB implicou uma articulação vertical, por forma a dar continuidade à aprendizagem entre os diferentes ciclos e a readaptação das Metas Curriculares do 1.º CEB, publicadas em 2013, e das Metas Curriculares dos 2.º e 3.º ciclos, lançadas em 2014, que culminaram num só documento em 2015.

O programa de generalização de aprendizagem do inglês no 1º CEB é reconhecido como uma estratégia fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem de línguas estrangeiras em Portugal (Gregório, Perdigão & Casas-Novas, 2013). Com efeito, segundo o relatório técnico para a integração do ensino da língua inglesa no currículo do 1º CEB a principal vantagem prende-se com “a difusão do Inglês como língua de comunicação internacional que promove a abertura a outras línguas e culturas e potencia desde cedo a

motivação para a aprendizagem de uma língua estrangeira, seguindo as diretrizes europeias.” (Gregório, Perdigão & Casas-Novas, 2013, p.26).

Apesar das medidas tomadas para o ensino de línguas terem lugar essencialmente no 1ºCEB, sendo o inglês a língua maioritariamente ensinada, destacam-se ainda outros projetos desenvolvidos em diversos pontos do país, onde outras línguas surgem no 1º ciclo do ensino básico, ou o ensino do inglês na educação pré-escolar, como por exemplo:

- o ensino do espanhol a norte do país, em localidades perto da fronteira (Gregório, Perdigão & Casas-Novas, 2013, p.26).
- o ensino do mandarim através do projeto “Ensino de Chinês no ensino básico” resultado de uma parceria entre a Câmara Municipal de São João da Madeira, a Universidade de Aveiro e os três agrupamentos de escolas (AE) do concelho; (Direção-Geral de Educação - <http://www.dge.mec.pt/ensino-de-chines-no-ensino-basico>);
- o ensino do francês no concelho da Marinha Grande (Gregório, Perdigão & Casas-Novas, 2013, p.26);
- o ensino do mirandês (segunda língua oficial de Portugal) como disciplina opcional a partir da educação pré-escolar, no concelho de Miranda do Douro (Gregório, Perdigão & Casas-Novas, 2013, p.26);
- o ensino do inglês na educação pré-escolar através do projeto internacional *Kiitos@21st Century Preschools*, da responsabilidade da Câmara Municipal de Ponte de Sor, implementado nos jardins de infância do Agrupamento de Escolas de Ponte de Sor entre 2015 e 2018. (Direção-Geral de Educação - <http://www.dge.mec.pt/projeto-kiitos21stcenturypreschools>)

Contudo, apesar das medidas tomadas pelo Ministério da Educação ao longo de mais de dez anos, com vista à aprendizagem de línguas cada vez mais cedo, os dados apresentados pelo estudo da Eurydice (2017) mostram que Portugal está no grupo dos países com maior dificuldade em alcançar os objetivos propostos pela Comissão Europeia, no que concerne à aprendizagem de línguas estrangeiras.

Segundo o Conselho Nacional de Educação, em Portugal, o ensino de uma língua estrangeira começa aos seis anos de idade, ainda que este não seja de carácter obrigatório (Gregório, Perdigão & Casas-Novas, 2013). Com efeito, Portugal é um dos três países onde o ensino de uma língua estrangeira não é obrigatório no primeiro ano do ensino primário. Na maioria dos países da Europa, o ensino de uma língua estrangeira é obrigatório a partir do primeiro ano, enquanto que, em Portugal, o ensino de uma língua estrangeira é apenas obrigatório no 3º ano de escolaridade (Eurydice, 2017).

Ao contrário de quase todos os países da Europa, onde o ensino de línguas estrangeiras é obrigatório até ao final da escolaridade obrigatória, o ensino obrigatório de línguas estrangeiras em Portugal estende-se apenas até ao final do ensino básico (Eurydice, 2017, p.33).

No contexto europeu, Portugal é caracterizado como um país com baixo nível de heterogeneidade linguística. Segundo o estudo realizado pela Eurydice (2017), Portugal enquadra-se entre os seis países da Europa onde a população com 15 anos de idade que fala em casa uma língua diferente da língua oficial do país é inferior a 4% da população total (2017, p.25).

Relativamente às competências dos portugueses para a aprendizagem de línguas, dados do Eurobarómetro (2012) indicam que apenas 13% dos portugueses dizem falar corretamente duas línguas estrangeiras, encontrando-se entre os que apresentam maior probabilidade de não falarem nenhuma língua estrangeira (61%). Com efeito, Portugal encontra-se no grupo dos países com piores resultados na aprendizagem de línguas, apenas a seguir à Hungria (65%) e à Itália (62%), que apresentam piores resultados.

Os dados revelam ainda que Portugal está entre os três países onde se aprenderam menos línguas estrangeiras entre 2010 e 2012, sendo que apenas 5% dos inquiridos tinham intenção de aprender uma língua estrangeira no ano seguinte, encontrando-se no fundo da lista dos países europeus no que respeita à motivação para aprender línguas estrangeiras.

Em suma, pode afirmar-se que, apesar das medidas tomadas ao longo de mais de uma década, com o objetivo de fomentar o ensino de línguas estrangeiras em Portugal, as estratégias levadas a cabo pelo Ministério da Educação prenderam-se, essencialmente,

com a implementação do programa de generalização do ensino do inglês no 1º ciclo do ensino básico e com a sua articulação com os ciclos seguintes de ensino ou com outros projetos locais onde, na maioria das vezes, a língua ensinada é o inglês.

Pelo exposto, parece não haver um modelo de incentivo à diversidade linguística no sistema educativo português, confundindo-se o ensino de línguas com o ensino de apenas uma língua, o ensino do inglês. Esta constatação justifica a pertinência do nosso estudo que propõe utilizar o contexto do ensino de inglês (escolhido por 90% dos alunos no ensino secundário) para a implementação de atividades de desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos.

Identificado o contexto no qual nos parece importante o desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos, importa, agora, compreender se há espaço na aula de inglês para um modelo de aprendizagem que permita a presença da diversidade linguística em sala de aula. Assim, na secção que se segue, procuramos identificar o modelo de ensino de línguas utilizado nos dias de hoje e as principais tendências que emergem da preocupação com a sensibilização à diversidade linguístico-cultural.

2.3 Do monolinguismo e do modelo de falante nativo às novas abordagens sobre o ensino de inglês

Tradicionalmente, as teorias sobre o ensino de línguas destacavam o modelo de falante nativo como o modelo a ser atingido por um aprendente de línguas (Phillipson, 1992). Segundo alguns autores, a ideia de monolinguismo está presente no ensino de línguas estrangeiras desde o século XVIII (Cummins, 2007; Lüdi & Py, 2009). Ainda que se tenha assistido a uma mudança do modelo de aprendizagem de línguas centrada no ideal de *competência linguística* de Chomsky para o ideal de *competência comunicativa* de Hymes (1966), o conceito de falante nativo manteve o seu papel de destaque, constituindo um quadro de referência para as competências a adquirir em língua estrangeira. Segundo Galloway & Rose (2015), este modelo de ensino está intimamente relacionado com a ideologia do inglês padrão, concedendo ao falante nativo alguma superioridade em relação ao falante não nativo.

Nesta secção, debruçamos o nosso olhar sobre o conceito de *monolingüismo* no contexto de ensino de línguas estrangeiras e a sua relação com o modelo de falante nativo que, segundo alguns autores, ainda está presente no ensino de inglês, nos dias de hoje (Cenoz & Gorter, 2015; Galloway e Rose, 2015). Posteriormente, apresentamos algumas tendências no ensino de inglês que, em oposição ao conceito de *monolingüismo*, contemplam a diversidade linguística e cultural dos aprendentes, numa perspectiva plural e integradora dos percursos individuais de cada sujeito.

O princípio de monolingüismo esteve presente no contexto de ensino de línguas estrangeiras durante vários séculos. Segundo esta perspectiva, há a tendência para isolar o ensino de uma língua estrangeira em relação a outras línguas (Phillipson, 1992). Este isolamento do ensino de uma língua em relação a outras línguas exclui não só a presença da língua materna no ensino de línguas estrangeiras, como também a presença de outras línguas estrangeiras. Este método, referido por Cummins (2007) como *direct method*, está presente no ensino de inglês, onde o professor de inglês deve evitar recorrer a outras línguas, nomeadamente, à língua materna dos alunos ou outras línguas estrangeiras:

“There is a strong notion of isolating the teaching of English from that of other languages in the curriculum. Thus, the English language teacher is often expected not only to use English, but also to avoid any reference to elements of the first language (L1) or other languages. These ideas are deeply rooted both in society at large and in second language and foreign language teaching.” (Cenoz & Gorter, 2015, p. 592)

Diretamente relacionado com o princípio de monolingüismo, está o objetivo de aproximar o aprendente ao modelo de falante nativo (Cook, 1999). Segundo este modelo, o aprendente de uma língua estrangeira deve tentar igualar a sua performance ao desempenho linguístico-comunicativo do falante nativo dessa língua, que representa o modelo de referência para o aprendente, como referem Cenoz e Gorter:

“The ideology of language separation and the use of the native speaker as an idealized reference in the teaching of English are well rooted in European education (Cenoz & Gorter, 2015, p. 592).”

Nos dias de hoje, este modelo está presente nas práticas de ensino do inglês e nos materiais utilizados por entidades formadoras em todo o mundo, como a *BBC English*, *Wall Street English* ou pelo *British Council*, entidade responsável pelo ensino de inglês (Lin,

2013). Anualmente, são realizados em todo o mundo mais de dois milhões de exames de inglês com a chancela do *British Council*, mais de treze mil dos quais em Portugal (<https://www.britishcouncil.pt/exame>). Esta entidade internacional do Reino Unido está presente em 109 países e, de acordo com a informação disponível na sua página online, alcançou em 2011 mais de 100 milhões de alunos através do ensino de inglês por via impressa, digital e de emissões áudio e vídeo.

Os números apresentados levam alguns autores a considerar que o ensino do inglês se tornou um mercado rentável, onde se vende a aprendizagem da língua inglesa, associada ao desenvolvimento económico e às possibilidades profissionais que as competências em inglês podem proporcionar (Graddol, 2006; Lin, 2013; Phillipson, 2008). Segundo Phillipson, “though largely government-funded, the teaching and examining of English worldwide are a major source of its revenue. The British Council is also a pillar of the British government’s cultural diplomacy strategy worldwide (2008, p.168). Assim, aliado ao interesse de promover a língua inglesa, que contribui para a crescente influência dos países anglófonos, subjazem fortes interesses económicos.

Neste contexto, o modelo de professor nativo é, de igual modo, um fator económico, uma vez que este é visto pelos aprendentes como uma certificação de qualidade. Com efeito, o professor nativo de inglês é preferido em detrimento dos professores não nativos (Galloway & Rose, 2016).

Alguns estudos mostram que as representações dos alunos e professores em relação às variantes de inglês são negativas, evidenciando uma preferência pela forma padrão do inglês, representadas pelo inglês britânico e americano. Um estudo realizado no Japão com dados recolhidos em 338 questionários, junto de alunos do 2º ciclo do ensino básico, mostra as atitudes negativas em relação a variantes de inglês em oposição às representações positivas em relação ao inglês nativo (Saito, 2012). Este estudo vem corroborar os resultados encontrados por Matsuda (2012) que, no contexto de ensino secundário, obteve dados semelhantes em relação às representações dos alunos em relação à língua a ser ensinada. Um estudo no contexto de ensino superior na Croácia reforça a presença destas representações negativas em relação à integração de variantes de inglês no processo de ensino/ aprendizagem desta língua (Stanojevic & Smojver, 2011).

Estudos mais recentes parecem evidenciar uma consciência por parte de alunos e professores do papel do inglês como língua de comunicação internacional, mostrando atitudes mais positivas em relação à diversidade intra-linguística do inglês ou à presença de outras línguas em sala de aula. Um estudo realizado no ensino superior na Tailândia evidencia que alunos e professores demonstram interesse em conhecer o conceito de EIL e diferentes variedades de inglês. No entanto, apesar de atitudes positivas em relação ao conceito e a diversas variantes de inglês, os alunos consideram que a norma de falante nativo constitui um modelo a atingir, considerando que o inglês americano é a melhor variedade a ser ensinada nas escolas (Matsuda, 2017).

Nas últimas décadas, o modelo de falante nativo tem vindo a ser alvo de críticas e questionamento, por um lado, pela complexidade dos termos e conotação a ele atribuído, por outro lado, porque se põe em causa a própria qualidade do falante nativo em detrimento do falante não nativo (Canagarajah, 2011; Cummins, 2007; Phillipson, 2018). Phillipson discute aquilo a que chama de “native speaker fallacy”, uma vez que acredita que os falantes não nativos são capazes de adquirir as competências necessárias de uma língua para a poder ensinar da mesma forma que os falantes nativos, usufruindo de uma posição vantajosa pelo facto de eles próprios terem passado pelo processo de aprendizagem, o que não acontece com os professores nativos (1992; cf. 2018).

Phillipson indica, ainda, outros aspetos falaciosos sobre o ensino de inglês, nomeadamente, a forma como as línguas são vistas no sistema educativo. De facto, este autor critica a forma standard e reducionista de ver as línguas como entidades estáveis, monolíticas e claramente delimitadas por aquilo a que chama “the monolingual fallacy” (Phillipson, 1992; cf. 2018). Neste contexto, são desenhados programas didáticos e materiais, que visam uniformizar o ensino do inglês e que resultam em abordagens monolingues (Lin, 2013).

No seguimento desta ideologia, reside a ideia de que integrar a diversidade linguística em sala de aula pode limitar a aprendizagem do inglês, reduzindo o tempo de contacto com esta língua. Segundo esta perspetiva de ensino, a presença de mais do que uma língua ou de uma variante de uma língua dá lugar à dispersão do aprendente, prejudicando a aprendizagem do inglês padrão. Esta abordagem é fortemente criticada por diversos

autores que referem a forma limitativa como as capacidades do aprendente são entendidas no processo de ensino/aprendizagem (Canagarajah, 2011; Cummins, 2007; Garcia, 2009). Assim, os autores referem a capacidade de *translanguaging* ou de *code-switching* como processos presentes no ensino/aprendizagem que permitem aos aprendentes recorrer a diferentes recursos linguísticos para alcançar o seu objetivo num contexto de comunicação (Canagarajah, 2011; Garcia, 2009).

Como referimos anteriormente, a preocupação pelo reconhecimento da diversidade intra-linguística do inglês, do seu papel como língua franca ou língua de comunicação internacional e da sua utilização em contextos cada vez mais multilingues e multiculturais estende-se também ao ensino desta língua. Assim, é desenvolvida investigação no sentido de integrar as abordagens *World Englishes*, *English Língua Franca* e *English as an International Language* no processo de ensino/aprendizagem desta língua.

A investigação no âmbito destes campos de estudo tem sido fundamental para destacar a diversidade da utilização do inglês no mundo, mostrando que a probabilidade de um aprendente contactar com um inglês nativo é inferior à probabilidade de um aprendente contactar com um falante não nativo (Mc Kay, 2012). Desta forma, é da responsabilidade dos professores de inglês preparar os alunos para a diversidade de contextos e de interações, integrando nas suas práticas didáticas a diversidade intra-linguística do inglês e as estratégias de utilização do inglês como língua de comunicação internacional, com o objetivo de desenvolver competências de comunicação, interação e sociais que promovam o respeito pela diversidade linguística e cultural.

Já em 1992, Kachru refere a importância de integrar os *World Englishes* em sala de aula com vista a uma mudança de abordagem investigativa e didática: “a paradigm shift in research and teaching, and an understanding of the sociolinguistic reality of the uses and users of English” (1992, p. 362). Para tal, Kachru sugere estratégias práticas como a criação de um portefólio sociolinguístico, onde possam ser discutidas em sala de aula diferentes variedades de inglês; a exploração de textos em diferentes tipos de variedades de inglês e a sensibilização para a validade funcional de diferentes variedades e para a diversidade de registos e estilos discursivos (1992, pp. 360-361). Embora aludindo à falta de investigação e de recursos didáticos existentes na altura, o autor refere a importância de antecipar a

abordagem de diferentes tipos de inglês em detrimento do ensino das variedades dominantes de inglês (Kachru, 1992, p.361).

No seguimento da investigação realizada no âmbito desta temática ao longo de mais de duas décadas, Galloway e Rose (2015, p.203) sistematizam as seguintes sugestões didáticas em seis temas chave:

1. Aumentar a presença dos *World Englishes* e *English Lingua Franca* nos currículos;
2. Reforçar o respeito pela diversidade de contextos multilingues no ensino de inglês;
3. Sensibilizar para os *World Englishes*;
4. Sensibilizar para as estratégias do *inglês língua franca*;
5. Reforçar o respeito pela diversidade cultural e identitária;
6. Mudar as práticas de (formação) e contratação de professores de inglês.

Com efeito, os autores sugerem que os alunos de inglês devem ser expostos ao maior número de variedades de inglês possível para que estejam preparados para interações em contextos internacionais. No entanto, os manuais utilizados no ensino de inglês limitam-se a duas variedades de inglês: o inglês britânico e o inglês americano, existindo um reduzido número de recursos e materiais em outras variedades de inglês. Desta forma, os autores defendem duas opções para a integração da diversidade intra-linguística em sala de aula: a) a utilização da variedade existente nesse contexto; ou b) a utilização de uma das variantes estabelecida em conjunto com a integração de outras variedades do inglês (Galloway & Rose, 2015).

No que se refere ao trabalho teórico e empírico desenvolvido no âmbito do ELF, os autores sugerem que o ensino/aprendizagem do inglês deve preparar os alunos para interações com falantes não nativos, uma vez que a probabilidade de estas interações ocorrerem é superior à possibilidade de ocorrência de interações com falantes nativos (Friedrich & Matsuda, 2012; Jenkins, 2009; 2017). A investigação é desenvolvida essencialmente em duas áreas fundamentais: fonologia e pragmática. Assim, baseada no corpus *Lingua Franca Core*, Jenkins afirma que uma das maiores causas de problemas de compreensão está relacionada com problemas fonológicos, pelo que sugere o ensino de estruturas relevantes para a inteligibilidade fonológica como, por exemplo: o inventário de consoantes, o agrupamento de consoantes, a distinção na duração das consoantes ou o

acento tónico (Jenkins 2000). No que se refere à pragmática, valorizam-se estratégias utilizadas nas interações entre falantes não nativos tais como: a mudança de assunto; e a reformulação ou repetição do enunciado (Seidlhofer, 2004). Segundo esta abordagem é valorizada a eficácia e relevância na aprendizagem da língua em detrimento da correção gramatical, isto é, os erros gramaticais são desvalorizados em prol da compreensão entre os intervenientes (Seidlhofer, 2004; Jenkins 2000).

Na página oficial do *British Council*² pode encontrar-se informação sobre a abordagem ELF e recomendações sobre o ensino da mesma. Com efeito, numa publicação dirigida aos professores em 2013, o *British Council* sugere o ensino do ELF a alunos cujo propósito não seja a integração num país de língua inglesa. Assim, é valorizado o ensino da língua tendo em consideração os objetivos e expectativas específicas de cada aluno, que devem ser averiguados no primeiro momento de contacto com o aluno.

No contexto da abordagem EIL, Marlina e Giri (2014) apresentam na sua obra *The Pedagogy of English as an International Language: Perspectives from Scholars, Teachers, and Students* um conjunto de estudos que visam a integração desta abordagem no ensino/aprendizagem do inglês em diferentes partes do mundo e que as autoras dividem em três grupos distintos. Em primeiro lugar, acreditam que os professores de inglês devem conduzir os alunos para que desenvolvam conhecimento e sejam sensibilizados para a diversidade linguística do inglês e para a natureza multilingue e multicultural da comunicação. Para além disso, acreditam que os alunos devem ser levados a reconhecer de forma igualitária as diferentes variedades do inglês e, finalmente, que os alunos devem desenvolver competências para comunicar de forma a mostrar respeito e compreensão pela diversidade linguística e cultural do Outro. Na palavras das autoras:

“Informed by the EIL paradigm, teaching EIL or EIL pedagogy means the act of professionally guiding students from all Kachruvian circles to (1) gain knowledge and awareness of the pluricentricity of English and the plurilingual nature of today’s communication; (2) inspire students to give equal and legitimate recognition of all varieties of English; and (3) develop the ability to negotiate and communicate respectfully across cultures and Englishes in today’s communicative settings that are international, intercultural, and multilingual in nature.” (2014, p.7).

² <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-teach-english-lingua-franca-elf> acedido a 18 de janeiro de 2018

Em síntese, pode verificar-se que as abordagens aqui apresentadas partilham cada vez mais preocupações comuns que passam pela valorização e respeito pela presença de outras línguas em sala de aula, quer sejam diferentes variedades de inglês, línguas estrangeiras ou línguas maternas dos aprendentes como recursos de aprendizagem.

Matsuda (2017) sistematiza as recomendações pedagógico-didáticas para o ensino do inglês, referidas neste capítulo, da seguinte forma:

- Aumentar a exposição dos alunos e sensibilizá-los para os diferentes tipos de inglês no mundo;
 - Valorizar estratégias de comunicação que visem a negociação entre diferenças linguísticas;
 - Utilizar materiais de fontes diversas;
 - Sensibilizar para o multilinguismo; diversidade linguística, cultural e identitária.
- (2017, p.7)

A preocupação pela presença e pelo desenvolvimento da sensibilização à diversidade linguística e cultural constitui-se, de facto, como elemento presente nas diferentes abordagens.

Para além destas recomendações, Matsuda (2017) refere ainda que é necessário que os professores estejam conscientes dos diferentes tipos de abordagens WE, ELF, EIL, compreendendo o fenómeno complexo de expansão e adaptação da língua inglesa nos dias de hoje e que sejam capazes de os integrar em sala de aula. Os professores devem ainda compreender a complexidade das interações comunicativas, cada vez mais plurilingues e interculturais. Finalmente, os professores devem ter em consideração os objetivos e expectativas individuais de cada aluno para que possam adaptar o processo de ensino/aprendizagem do inglês a cada contexto específico.

Conclusão

No panorama de comunicação global atual, a língua inglesa tem vindo a destacar-se como língua preferencial de contacto entre diferentes povos nas mais diversas áreas. A forte expansão da língua inglesa dá lugar a um debate aceso sobre questões identitárias, de variedade linguística e de pertença, tendo em conta que esta língua deixou de pertencer apenas aos seus falantes nativos para se tornar num património de todos aqueles que a utilizam como língua internacional (Galloway, 2017; Skutnabb-Kangas, Stove & Phillipson, 2018; Matsuda, 2017). Assim, novas linhas de investigação da língua inglesa têm procurado valorizar a diversidade intra-linguística desta língua e a diversidade dos países de expressão inglesa e, por outro lado, compreender a forma como são realizadas as interações entre falantes que não têm o inglês como língua materna, visando sensibilizar e educar para os contextos cada vez mais multilingues e multiculturais.

Na primeira parte deste capítulo, discutimos o fenómeno de expansão e adaptação da língua inglesa, apresentando as principais linhas de investigação que se ocupam do estudo desta língua no panorama internacional: o inglês língua franca, a diversidade intra-linguística e o inglês língua internacional. A reflexão sobre esta dimensão sociolinguística do inglês permite-nos conhecer as principais mudanças e questões em torno desta língua, que também se refletem ao nível educativo, nomeadamente na compreensão do estatuto da língua inglesa e na sua relação com as outras línguas. Neste sentido, e tendo em consideração o seu papel de destaque no panorama de comunicação internacional, discutimos aquelas que nos parecem ser as principais potencialidades e limitações da expansão do inglês pelo mundo.

Na segunda parte deste capítulo, centrámos a nossa atenção sobre o contexto educativo. Começámos por procurar compreender o panorama de ensino/ aprendizagem de línguas em contexto europeu e nacional, fazendo referência às principais medidas implementadas para o ensino de línguas estrangeiras em Portugal, com especial ênfase para o ensino/aprendizagem do inglês. Para além disso, procurámos compreender as preocupações e princípios didáticos postulados pelas principais linhas de investigação sobre a língua inglesa apresentadas anteriormente neste capítulo. Destacamos três abordagens que durante um período de construção epistemológica e afirmação conceptual

se distanciaram entre si, procurando delimitar o seu campo de estudo e evidenciando aquilo que outras abordagens pareciam não contemplar. No entanto, no atual estado da arte, as abordagens parecem apresentar preocupações cada vez mais comuns, nomeadamente ao nível das recomendações didáticas para o ensino/ aprendizagem de inglês.

O presente estudo não se desenha no quadro de nenhuma destas linhas de investigação em particular. No entanto, parte de uma preocupação comum a todas elas: a importância de preservar a diversidade linguística e cultural e de educar para o plurilinguismo. Este estudo partilha da convicção de que o inglês, como qualquer língua, permite a interação entre falantes de diferentes línguas e culturas. Contudo, a forte presença do inglês no mundo e o facto de ser a língua mais aprendida concedem a esta língua um papel privilegiado nas interações plurilingues (Cenoz & Gorter, 2015; Coste, Moore, & Zarate, 2009; Truchot, 2002).

No capítulo que se segue, apresentamos o quadro conceptual a partir do qual olhamos o ensino/aprendizagem do inglês, partindo de um modelo educativo que, a nosso ver, tem como intenção preparar alunos e professores para serem cidadãos de um mundo em constante mudança, capazes de se compreenderem a si mesmos e aos outros, conscientes da riqueza da diversidade e complexidade que pautam as sociedades atuais.

Tendo em conta as políticas linguísticas educativas de valorização da diversidade linguística e cultural defendidas pelo Conselho da Europa e pela União Europeia, daremos lugar a uma reflexão sobre o papel da língua inglesa em relação ao desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural, com o objetivo de percebermos como poderá a língua inglesa constituir um obstáculo ou um ponto de partida para a aprendizagem de outras línguas e para a valorização de diferentes culturas.

Capítulo 2
Ensino do inglês e desenvolvimento da
competência plurilingue

“...a necessidade dos bárbaros, e a inevitabilidade da sua presença por mor da circulação das pessoas na era da globalização (e da crise demográfica da maioria dos países ocidentais) é uma era que há-de fazer com que todos deixemos de ser cidadãos ou bárbaros para nos tornarmos cidadãos do mundo. Entretanto, enquanto temos o privilégio de viver nestes tempos de crises, é-nos imperativo reflectir sobre o modo como não é possível viver sem o outro.”

(Amin Malouf, 2009)

Introdução

Numa era marcada pela crescente globalização e mobilidade de cidadãos e de informação, as sociedades contemporâneas caracterizam-se pela crescente complexificação e heterogeneidade das estruturas que as representam (Morin, 2002). Confrontando-se com transformações nos processos identitários, não só das comunidades sociais e políticas, nomeadamente dos Estados-Nação, mas dos próprios cidadãos que as compõem, as sociedades contemporâneas enfrentam desafios que, não sendo exclusivos deste século, se apresentam de formas inéditas e difíceis de compreender e enfrentar. Torna-se necessário explorar a riqueza da diversidade, da complexidade e da interdependência que pautam as sociedades atuais, fazendo comunicar as disciplinas, as tradições e os saberes de diferentes culturas em diferentes línguas (Matsuura, 2000).

No seguimento destas transformações sociais, impõe-se o desafio de integrar toda a diversidade e complexidade das sociedades atuais num diálogo de compreensão e unidade que assegure a preservação dessa mesma diversidade e, ao mesmo tempo, promova o desenvolvimento de uma cidadania democrática, responsável e comprometida com valores de inclusão e respeito pelo Outro (Delors, 1996).

Neste contexto, a escola, em particular, e a Educação, em geral, desempenham um papel fundamental na formação dos cidadãos, uma vez que devem acompanhar as transformações sociais humanas que se têm vindo a verificar, dotando os indivíduos de instrumentos que lhes permitam valorizar a diversidade de saberes, de disciplinas e de culturas e desenvolver competências que lhes permitam participar num espaço de diálogo intercultural. Neste sentido, a educação deve promover a compreensão planetária, criando condições para aprender com o Outro, conhecendo-o e respeitando-o na sua complexidade e singularidade, construindo um entendimento do mundo que seja simultaneamente

múltiplo e uno (Morin, 2002). Acredita-se, pois, que a construção de uma visão do mundo consciente da sua diversidade permite a formação de sujeitos capazes de se compreender a si mesmos e aos outros e o desenvolvimento “da compreensão, da solidariedade intelectual e moral da humanidade.” (Morin, 2002, p. 109).

Como referimos no primeiro capítulo deste estudo, as línguas desempenham um papel fundamental na construção identitária dos sujeitos e dos povos, constituindo um fator crucial para a compreensão entre si (Calvet, 1999a). Neste sentido, educar em línguas representa um potencial transformador, uma vez que possibilita a form

ação para a comunicação intercultural e para a intercompreensão entre os povos (Alarcão *et al.*, 2009).

Tendo por base estes princípios, o capítulo que aqui se apresenta divide-se em duas partes e tem como objetivo debater a necessidade de uma educação plurilingue que dê resposta aos desafios e às necessidades da sociedade atual. Assim, na primeira parte deste capítulo, começaremos por apresentar um olhar retrospectivo sobre a didática de línguas, como forma de entender o caminho percorrido para, posteriormente, refletirmos sobre o ensino de línguas no quadro de uma didática do plurilinguismo, procurando compreender os principais conceitos que mobiliza, os princípios didáticos e as implicações nas práticas que decorrem deste tipo de educação.

Na segunda parte deste capítulo, discutiremos o papel do inglês no âmbito da educação plurilingue, para, seguidamente, apresentarmos um conjunto de princípios didáticos que podem nortear o ensino do inglês através de uma abordagem plural que vise o desenvolvimento da competência plurilingue dos sujeitos e, conseqüentemente, contribua para o desenvolvimento de atitudes de abertura e respeito pelo Outro, na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

1. Educação plurilingue: conceitos, finalidades e desafios

1.1. Ensino de Línguas: passado e presente

1.1.1 O caminho percorrido

O ensino de línguas tem, segundo Claude Germain (1993), uma longa história. O termo *didática*, que etimologicamente tem origem no grego Didaktiké (ensinar) e Tékné (arte) (arte de ensinar), foi utilizado, pela primeira vez, por Coménio, na sua obra “Didactica Magna: Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos”, publicada em 1657. Assim, a origem da didática das línguas modernas, enquanto área disciplinar, tem origem no Renascimento, muito devido à crescente importância dada ao latim como língua de formação do intelecto (Germain, 1993). Desde então, assistiu-se a diferentes fases do ensino de línguas estrangeiras que apresentaram diferentes formas de entender a língua e, consequentemente, de perspetivar o ensino de línguas.

Neste processo evolutivo do ensino de línguas, Andrade (1997) identifica quatro fases distintas: a) a primeira fase, traduzida pelo método tradicional ou clássico, estende-se até 1900, sendo caracterizada por um processo de ensino/aprendizagem que enfatiza os conteúdos e o professor enquanto transmissor de conhecimento. Utilizada inicialmente no ensino do latim e do grego, é, posteriormente, adaptada ao ensino das línguas vivas. Entendida como uma atividade intelectual, o ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras é efetuado essencialmente através da memorização das estruturas morfológicas e sintáticas (Germain, 1993); b) a segunda fase é caracterizada pelo método direto, estando compreendida entre 1900 e a primeira guerra mundial, representa uma rutura com a fase anterior. Como afirma Puren, “avec la méthodologie directe s’opère une première rupture fondamentale, puisque l’on passe d’une approche par la forme (la grammaire) à une approche par le sens (le lexique).” (2004, p.3). Com efeito, em oposição ao método anterior, trata-se de uma abordagem que privilegia o contacto direto com a língua estrangeira, com ênfase na aprendizagem do vocabulário, sem que exista contacto com a língua materna; c) terceira fase, caracterizada pelo método áudio-oral e o método áudio visual, encontra-se compreendida entre a primeira guerra-mundial e os anos 70. Baseada nos princípios da psicologia da aprendizagem, da psicologia behaviorista (de Skinner) e da linguística distribucional (de Bloomfield), esta abordagem caracteriza-se pela

sua ênfase na produção oral, a língua é vista como um conjunto de hábitos condicionados que se adquirem através de um processo mecânico de estímulo e resposta (cf. Germain, 1993; Puren, 1999); d) a quarta, e última fase, caracteriza-se pela adoção da abordagem comunicativa. Esta abordagem defende que a finalidade do ensino de línguas é a de desenvolver a competência de comunicação dos alunos. Este conceito foi desenvolvido por Hymes (1991) e baseia-se em reflexões críticas sobre a noção de competência e performance de Chomsky. Hymes afirma que os membros de uma comunidade linguística possuem uma competência constituída por um conhecimento linguístico e por um conhecimento sociolinguístico (um conhecimento conjugado de formas de gramática e de normas de uso). A partir dos trabalhos de Hymes, a noção de competência de comunicação foi rapidamente utilizada em didática (Andrade, 1997; cf. Germain, 1993; Puren, 19).

Nesta abordagem didática, os exercícios formais e repetitivos dão lugar a exercícios de comunicação real ou simulada, onde o aluno é levado a descobrir, autonomamente, as regras de funcionamento da língua, através da reflexão e elaboração de hipóteses, o que exige uma maior participação do aprendiz no processo de aprendizagem. Com efeito, na abordagem comunicativa o aluno passa a desempenhar um papel de centralidade e o professor deixa de ocupar o papel principal no processo ensino-aprendizagem, de detentor do conhecimento, para assumir o papel de orientador, “facilitador”, “organizador” das atividades didáticas (Andrade, 1997; cf. Germain, 1993; Puren, 1999).

Segundo Andrade (1997), a didática de línguas (DL) oscilou entre diferentes metodologias, resultado da sua ligação com outras áreas de conhecimento e das constantes mudanças sociais. Às metodologias adotadas corresponderam olhares diferentes sobre o seu objeto de estudo que, segundo alguns autores, representaram deslocalizações da problemática da DL. Assim, apesar de se ocupar do mesmo objeto de estudo, a didática de línguas foi adotando um olhar mais ecológico do seu objeto que, segundo alguns autores, pode ser sistematizado em três momentos distintos: uma didática instrumental, uma didática específica e uma didática de línguas ou do plurilinguismo (Alarcão, 2010; Alarcão *et al.*, 2009; Andrade & Araújo e Sá, 1994; 2001; Canha, 2013; Gonçalves, 2011; Melo, 2006).

Um olhar sobre o percurso epistemológico da DL evidencia que os princípios e discursos, as problemáticas de ensino/aprendizagem, as soluções metodológicas e as práticas de sala de aula se vão manifestando de diferentes formas tendo em conta a evolução da noção de língua e a forma como essa evolução se reflete no desenvolvimento de métodos e abordagens de ensino/aprendizagem (Alarcão *et al.*, 2009).

Com efeito, em estreita ligação com a evolução da DL, encontram-se diferentes formas de conceptualizar a língua que começa por ser perspectivada enquanto um sistema fechado, governado por regras hierarquicamente organizadas, passando, posteriormente, a ser vista como um conjunto de vocábulos ou de estruturas gramaticais ou de noções e funções, chegando, finalmente, a um entendimento de língua enquanto sistema de expressão e comunicação (Andrade e Araújo e Sá, 1992; Germain, 1993; Puren, 1999). As diferentes conceptualizações da noção de língua parecem ter caminhado no sentido de abarcar a complexidade inerente ao processo de ensino/aprendizagem de uma língua. No entanto, segundo Andrade & Araújo e Sá (1992), esta tentativa de compreender toda a complexidade do ensino/aprendizagem de línguas, ainda que importante no desenvolvimento deste processo, apresentou-se como uma abordagem demasiado pragmática e utilitária, não abrangendo a complexidade da construção de significado.

Neste contexto, importa, ainda, destacar o papel que a língua materna (LM) foi desempenhando no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Numa primeira fase, caracterizada pelo método tradicional, a língua materna desempenhou um papel de referência na aprendizagem de línguas estrangeiras. No entanto, nas fases que se seguiram, assistiu-se quer a uma rejeição clara da língua materna neste processo, quer à utilização da língua materna como objeto facilitador na aprendizagem de línguas estrangeiras (Andrade & Araújo e Sá, 1992).

A investigação em DL destaca, ainda, a transição da designação de *método* para *abordagem*, que ocorre na quarta fase identificada por Andrade (1997). Esta transição terminológica é apontada como indicador de uma passagem da conceção do ensino/aprendizagem de línguas enquanto um processo normativo para a consciencialização da sua complexidade. Assim, em detrimento da utilização de um

método único, passa-se a integrar a complexidade, a flexibilidade e a imprevisibilidade do processo educativo através da designação de *abordagem* (Andrade & Araújo e Sá, 1992).

No contexto português, a didática enquanto campo disciplinar deu os seus primeiros passos nos anos oitenta do século passado, tendo começado pela crescente preocupação pelas didáticas e metodologias específicas das disciplinas no âmbito da formação de professores em contexto universitário (Alarcão & Araújo e Sá, 2010). Assim, a didática de línguas em Portugal começa por apresentar uma preocupação pela conceção e lecionação destas disciplinas no ensino superior, sendo, simultaneamente, legitimada enquanto área de conhecimento científico pela investigação realizada nas universidades. Este processo, que Alarcão e Araújo e Sá (2010) referem como a interação entre “fazer teoria” e “intervir na prática”, proporciona uma primeira definição de didática como “(...) uma disciplina teórica-prática (...) que num futuro próximo, procurará investigar sobre a natureza da aprendizagem mais do que a natureza do ensino e interessar-se-á por questões que têm que ver com os desafios que os novos valores sociais, culturais e tecnológicos colocam às várias disciplinas (a integração na comunidade europeia, a defesa do ambiente, a luta pela paz, o regresso aos valores culturais, a vivência lado a lado com a tecnologia de ponta).” (Alarcão, 1991, p.309).

Assim, num primeiro momento, a didática é conceptualizada tendo em conta duas dimensões, a didática curricular, enquanto disciplina que se ministra no espaço curricular dos programas de formação de professores; e a investigação em didática, que se refere à sistematização do conhecimento sobre o objeto de estudo, nomeadamente os processos de ensino-aprendizagem (Andrade e Araújo e Sá, 1991). Posteriormente, Isabel Alarcão acrescenta a estas duas dimensões da didática, uma terceira: a didática profissional, que diz respeito ao “acto didáctico dos professores no exercício da sua função docente” (Alarcão, 1997, p.161).

No sentido de sistematizar o campo epistemológico da didática, Alarcão apelida o conjunto destas três dimensões de “tríptico didático” (cf. Alarcão, 1991; 1994; 2002, 2006, 2009), constituído por três dimensões:

- *uma dimensão investigativa*, que se refere à investigação académica na área da didática e que congrega “os estudos académicos no âmbito desta área disciplinar,

mas, hoje em dia, começa também a englobar estudos realizados no âmbito escolar propriamente dito, da autoria de professores não necessariamente académicos.” (Alarcão *et al.*, 2009, p.17);

- *uma dimensão curricular*, que integra a didática que surge no contexto de formação de professores, definida como:

“uma disciplina teórico-prática, integradora de saberes pluridisciplinares, interpretativa (porque espaço de descrição/explicação do ensino/aprendizagem), exploratória (porque espaço de reconstrução do saber pedagógico) e que deve promover um ensino analítico e reflexivo (enquanto espaço de teorização pessoal sobre o ensino/aprendizagem, mais do que de ensinamento de quais as normas de um bom ensino)”. (Andrade *et al.*, 1993, p.21);

- *uma dimensão profissional*, que diz respeito ao trabalho realizado pelos professores em contexto de sala de aula e que Alarcão define como “o modo de o professor agir em situação (...). Na sua função de mediador entre o aluno e o conhecimento constituído, o professor está atento à dinâmica da construção do saber pelo aluno (...). Trata-se de um modo de agir contextualizado e interactivo, fruto de saber teórico e intuitivo, de capacidade de observação e interpretação, situado num presente com passado e futuro.” (2002, p. 32).

Alguns anos mais tarde é acrescentada uma nova dimensão, a dimensão política da didática de línguas (Alarcão *et al.*, 2006). Esta dimensão remete para a relação entre a didática e a sociedade e ao papel da didática na conceção e regulamentação de políticas educativas, nomeadamente no seu poder de intervenção que visa influenciar e transformar positivamente as macro-decisões no sistema educativo. Como afirma Alarcão, a dimensão política da didática consiste em “le pouvoir d’exprimer une opinion à l’intention critique et transformatrice, influençant éventuellement les macro-décisions (les didacticiens, en y incluant aussi les professeurs).” (Alarcão *et al.*, 2009, p.6).

Os contributos do projeto EMIP/DL³ permitiram a reflexão e reconfiguração destas dimensões, considerando que a dimensão formativa congrega as dimensões curricular e profissional e retomando o “tríptico didático” a sua forma geométrica inicial, cujos vértices são compostos pelas dimensões: investigativa, política e formativa.

³ EMIP/DL - Didática de Línguas: um estudo meta-analítico da investigação em Portugal (2006-2009), coordenado por Isabel Alarcão e Maria Helena Araújo e Sá.

Na linha da perspectiva histórica traçada até aqui, pode constatar-se que a didática de línguas se encontra em constante construção e reconceptualização, atendendo às necessidades sociais e contextuais que enfrenta. Atualmente, a didática de línguas integra-se num pensamento pós-moderno, identificando-se com uma vertente mais humanista do ensino de línguas, na qual se destaca a centralidade do sujeito que aprende línguas e a sua experiência de vida que é convocada para o contexto de ensino/aprendizagem (Alarcão, 2010; Pinho, 2008). Assiste-se, pois, ao deslocamento “de uma didáctica centrada sobre a especificidade de uma dada língua a uma didáctica que visa o desenvolvimento de uma competência comunicativa que se deseja plurilingue, rentabilizando aprendizagens verbais já realizadas.” (Andrade & Araújo e Sá, 2001, p.149).

Esta fase da DL designa-se por Didática do Plurilinguismo (Alarcão *et al.*, 2009) e tem como finalidade última o desenvolvimento do plurilinguismo, que deve ser percebido tendo em conta a sua dualidade intrínseca: como competência, uma vez que se refere à capacidade do sujeito em fazer uso do seu repertório linguístico tendo em conta a diversidade de contextos e situações, e como valor, uma vez que constitui a base para o respeito pela diversidade linguística e representa um elemento fundamental para a educação intercultural (cf. Beacco & Byram, 2007, p.16).

A tabela que se segue pretende apresentar, de forma sistematizada, os principais elementos identitários da Didática do Plurilinguismo: a sua finalidade e objetivos, o seu objeto de estudo e os papéis dos intervenientes. Para além disso, são identificadas algumas propostas de modalidades didáticas e de instrumentos que podem ser utilizados nas práticas educativas, bem como os valores e atitudes a desenvolver nos sujeitos.

Tabela 2 – Caracterização da Didática do Plurilinguismo

(adaptado de Alarcão *et al.*, 2009)

Didática do Plurilinguismo	
Finalidade	Desenvolvimento do plurilinguismo;
	Aprender línguas possibilita a compreensão do outro e a intercompreensão;
Objecto de estudo	Línguas e a sua diversidade em função dos repertórios linguísticos de cada um;
Papeis dos actores	- professor como gestor de aprendizagens; - aluno como mobilizador de capacidades e recursos;
Modalidades didácticas	- atividades de mobilização de repertórios linguísticos plurais dos alunos; -co-construção do aluno (com os colegas, os professores, os materiais de aprendizagem, outras formas de informação e de interacção); - experiências de comunicação intercultural;
Atitudes	Aceitação do outro, da sua língua, da sua cultura; Desejo, vontade, disponibilidade para a aproximação a outras línguas e culturas; Reconhecimentos dos ganhos do contacto com a diversidade linguística e cultural (flexibilidade cognitiva, enriquecimento da visão do mundo, aquisição de novos conhecimentos e competências, nomeadamente de mediação...);
Instrumentos	- portefólios; - biografias linguísticas.

O nosso estudo situa-se, pois, nesta que poderá ser considerada uma fase seguinte da evolução da educação em línguas, uma fase que, segundo Kumaravadelu (2001) se apresenta como “pós-método” e “pós-abordagem” no sentido em que se cruzam, passado e presente, que se reflete na valorização do conhecimento produzido e na integração e adaptação a novas realidades. Como refere Gonçalves,

“Consideramos que, actualmente, estamos num novo período de desenvolvimento do ensino das línguas e, contrariamente à apresentação de um novo método ou abordagem, parece ser um período de síntese e integração. Nele pretende-se reconhecer as diferenças tanto da LM como de quaisquer outras línguas tomando-as enquanto mais-valias, bem como a valorização dos intervenientes no ensino e na aprendizagem de línguas, o professor e o aprendente enquanto pessoas autónomas e responsáveis pela construção de conhecimento (2011, pp.101-102).

Trata-se, por isso, de uma fase na qual não se procura apenas a comunicação, mas a compreensão de si e do Outro na sua diversidade. Esta nova perspetiva de ensino/aprendizagem de línguas não se enquadra, por isso, em apenas uma abordagem (ou método) mas pretende integrar toda a complexidade do processo educativo com o

objetivo de promover a interação do sujeito que aprende línguas com o Outro e a reconfiguração do mundo e de si mesmo no mundo.

Após termos traçado o percurso epistemológico da didática de línguas em Portugal, importa, agora, compreender como se olha na atualidade para o ensino de línguas, por forma a compreender, de forma mais pormenorizada, quais as principais transformações e desafios que a didática de línguas enfrenta nos dias de hoje.

1.1.2 Um passado feito presente

A partir do final dos anos 90, o questionamento sobre a abordagem comunicativa e alterações sociais que se fizeram sentir levaram ao aparecimento de abordagens plurais, nomeadamente de sensibilização à diversidade linguística (Candelier, 2010; 2008; Martins, 2008). Com efeito, a crescente mobilidade e globalização instigaram a necessidade de formar cidadãos capazes de conhecer e interagir com o diverso. As línguas desempenham um papel fundamental neste contexto, uma vez que já não correspondem a fronteiras físicas, pelo contrário, as fronteiras linguísticas diluem-se, representando simultaneamente algo que une e separa o ser humano, que o identifica e o define, permitindo a preservação do legado linguístico e cultural de cada indivíduo (Grenfell, 2000; Martins, 2008). Neste sentido, torna-se necessário promover a comunicação entre as pessoas, permitindo a compreensão das suas diferenças e semelhanças, na procura de se conhecer a si e ao Outro, na sua língua e cultura. É neste contexto de globalização e de crescente contacto entre os povos, que o ensino/aprendizagem de línguas conquista um lugar de destaque, uma vez que se caminha no sentido da promoção da aprendizagem de mais do que uma língua (Beacco & Byram, 2007; Byram, 2008).

De facto, face às constantes mudanças sociais, o ensino/aprendizagem de línguas passa, nos anos 70, a integrar as preocupações das instituições comunitárias como forma de atenuar os problemas sociais advindos da progressiva imigração (Andrade & Araújo e Sá, 2001). Nas décadas seguintes, assistiu-se à crescente preocupação de reforçar a identidade europeia, pelo que, mais uma vez, o ensino/aprendizagem de línguas desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento de projetos de promoção de uma identidade plural mas comum para a Europa.

Para melhor perceber a evolução do processo de ensino/aprendizagem no contexto europeu (contexto onde nos situamos), centremos a nossa atenção nas preocupações do projeto comunitário europeu. Parece poder afirmar-se que, as questões de índole meramente económica presentes na génese do projeto comunitário europeu, se sobrepôs, na década de 90, a preocupação de fomentar uma identidade europeia para, mais recentemente, se fazerem evidenciar preocupações de preservação da diversidade linguística e cultural e de promoção de valores subjacentes a uma sociedade democrática. Como refere Martins,

“o projecto de construção da identidade europeia partiu de uma integração económica, passou, seguidamente para uma integração política, para se deter, mais recentemente, sobre a integração cultural, baseada na defesa da diversidade e na promoção de valores europeus comuns como a liberdade, o respeito pelos direitos humanos e pelo pluralismo democrático, cultural e linguístico” (2008, p.87).

Com efeito, fazendo-se sentir com maior incidência a partir da década de 90, é produzido um conjunto de documentos orientadores pelo Conselho da Europa, que visam prevenir e atenuar os conflitos étnicos e sociais. Neste contexto, destaca-se a importância das línguas e culturas na integração dos povos, pelo que se preconiza a aprendizagem de pelo menos três línguas da União por parte de todos os cidadãos europeus (Conselho da Europa, 2006).

O *Ano Europeu das Línguas* (2001) desempenhou um marco fundamental na realização de iniciativas que visaram promover entre os Estados Membros o desenvolvimento de respostas políticas face aos novos desafios de coesão e integração social. De facto, a instituição do ano de 2001 como o *Ano Europeu das Línguas* representou o início de um vasto número de atividades e instrumentos transversais a todos os Estados Membros que viriam a ser desenvolvidas com o mesmo objetivo e que tiveram uma representação notória a nível europeu, existindo ainda hoje como marco referencial para a aprendizagem de línguas estrangeiras, como é o caso do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, o *Portfolio Europeu para as Línguas* e o *Guia para o Desenvolvimento das Políticas Linguísticas Europeias* (Beacco & Byram, 2007; Conselho da Europa, 2001;2006).

De entre os vários documentos de referência para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, destacamos o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*

(QECR) (2001) e *Portfolio Europeu das Línguas* (PEL), uma vez que constituem instrumentos importantes para a harmonização do ensino e da aprendizagem das línguas vivas, utilizados até aos dias de hoje um pouco por toda a Europa (Eurydice, 2017). Enquanto o PEL fornece um enquadramento no qual pode ser registada e formalmente reconhecida a aprendizagem de línguas e experiências interculturais dos mais diversos tipos, o QECR fornece, para além de uma escala para todos os aspetos da proficiência linguística numa dada língua, uma análise do uso da língua e das competências linguístico-comunicativas, o que torna mais fácil, para aqueles que trabalham na área, a definição de objetivos e a descrição de níveis de êxito em todas as capacidades, de acordo com as várias necessidades, características e recursos dos aprendentes (Conselho da Europa, 2001; 2006).

Outro documento que importa destacar, devido ao seu papel importante na promoção do plurilinguismo, é o *Guia para o Desenvolvimento das Políticas Linguísticas Europeias* (2003), que teve como principal objetivo desenvolver alguns princípios indicadores de uma política educativa linguística transversal a todos os Estados Membros. Assim, o Guia constitui-se como um instrumento referência para a formulação ou reorganização da educação em línguas e das políticas educativas linguísticas na Europa. Em 2007, no seguimento do trabalho realizado pelo Conselho da Europa, é revista e reeditada uma segunda versão do *Guia para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras* que se encontra enriquecido com os contributos teóricos de autores de referência da área e com os resultados de estudos empíricos realizados entre 2003 e 2006 (Beacco & Byram, 2007).

As premissas presentes nestes documentos ilustram a deslocalização da problemática da didática que passa a centrar-se na “preocupação com a aproximação entre as pessoas enquanto garante dos seus direitos e diferenças num espaço que não se confina às fronteiras que delimitam os países, que há muito deixaram de delimitar as fronteiras linguísticas.” (Gonçalves, 2011, p. 104). Deste modo, assiste-se a “um olhar renovado” sobre as línguas e para o ensino/aprendizagem de línguas que tem como grande objetivo a aproximação das pessoas, a democracia e a abertura por meio da comunicação (Gonçalves, 2011; Martins, 2008; Melo, 2006).

Um olhar retrospectivo sobre a evolução da didática de línguas permitiu-nos constatar que as diferentes fases desta evolução corresponderam diferentes formas de conceptualizar o seu objeto. Com efeito, também nesta fase, na qual nos encontramos, a língua toma novas proporções, uma vez que é vista não só como um meio de comunicação mas como uma forma de expressão de identidade, como algo que se constrói e em constante evolução, como um modo de ser, isto é, algo intrínseco ao ser humano (Grenfell, 2000).

Esta conceção de língua influencia a forma como é perspectivado o ensino/aprendizagem de línguas uma vez que defende que um sujeito aprende línguas, não apenas para comunicar, mas para se conhecer a si e aos outros. Assim, aprender línguas representa mais do que o desenvolvimento de competências linguísticas. Neste processo, são também desenvolvidas competências de mediação de conflitos, de consciencialização das barreiras e limites individuais que podem e devem ser integradas no processo educativo. Trata-se, pois, da aprendizagem do léxico e das demais estruturas linguísticas inerentes à aprendizagem de uma língua, a par da tomada de consciência, por parte do aprendente, da sua relação com a língua e forma como a aprende. Assim sendo, o aluno é levado a refletir sobre o processo linguístico-comunicativo de forma consciente.

Esta abordagem de ensino, assente no desenvolvimento da consciência linguística (*language awareness*), é desenvolvida por Hawkins na década de noventa, e defende a centralidade do estudo da língua e da reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem da mesma (Hawkins, 1999). De acordo com esta abordagem, a reflexão sobre este processo permite o desenvolvimento de competências de aprendizagem que podem ser mobilizadas na aprendizagem de outras línguas. Trata-se, por isso, do desenvolvimento de competências evolutivas que possibilitam ao aprendente a consciencialização dos seus repertórios linguístico-comunicativos, permitindo-lhe a perceção e reflexão sobre as línguas que contacta fora e dentro do contexto escolar.

Esta abordagem viria a centrar a sua atenção na vertente social das línguas, como consciência linguística crítica (*critical language awareness*). Segundo esta perspetiva, as línguas podem ser reveladoras de aspetos sociais e políticos. Deste modo, o ensino/aprendizagem de línguas é encarado como um conteúdo transversal ao currículo

escolar, uma vez que a discussão em torno do estatuto das línguas pode constituir um momento de formação importante, de reflexão sobre a função social, económica e política das línguas e dotar o aprendiz de uma consciência crítica e informada da relação entre línguas e culturas.

Neste processo, o aprendiz é levado a conhecer novos mundos, novas línguas e culturas, e, como que mergulhando sobre o desconhecido, emerge para uma realidade enriquecida pela interação com o Outro. Como refere Gonçalves (2011, p.107), “o mesmo é dizer que a experimentação e experiência de mundos outros enriquecem a vida e permitem a construção de sentido.” (cf. Phipps & Gonzalez, 2004).

No encontro com o Outro, o aprendiz tem a possibilidade de, através da consciência do seu repertório linguístico-comunicativo, mobilizar o conhecimento que tem sobre a aprendizagem de uma ou mais línguas, como fator facilitador ou inibidor para aprender outras línguas (Hawkins, 1999). Por outras palavras, a experiência que o aprendiz possui em aprender línguas influencia as suas escolhas e o processo de aprendizagem de uma nova língua. Assim, enquanto no passado se acreditava que a presença de diferentes línguas no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira poderia confundir o aprendiz e levar à interferência e, conseqüentemente ao erro, atualmente, acredita-se que o erro é potenciador de novas aprendizagens (Neuner, 2004).

Segundo esta linha de pensamento, a presença da língua materna e de todas as experiências linguísticas vivenciadas pelo aprendiz podem ser convocadas para a aprendizagem de uma língua estrangeira, representando um aspeto enriquecedor neste processo. Destaca-se, assim, a importância dos repertórios individuais de cada sujeito que aprende línguas, que se caracterizam pela sua individualidade e exclusividade na medida em que cada aluno desenvolve competências em diferentes línguas, tendo em conta as possibilidades e interesses individuais (Neuner, 2004). Trata-se, por isso, de um ensino de línguas que destaca a importância da individualidade de cada aprendiz, respeitando as suas línguas. Parte-se, por isso, do pressuposto de que, quando o aluno aprende uma língua estrangeira não é uma tela em branco, pelo contrário, é possuidor de conhecimento que é mobilizado para o ato de aprendizagem de uma nova língua.

Nesta forma de perspetivar o ensino/aprendizagem de línguas, rejeita-se o modelo de falante nativo que pretende alcançar a mestria de uma língua (Andrade & Araújo e Sá, 2001; Beacco & Byram, 2003; 2007). Em oposição a esta visão compartimentada das competências em línguas, surge a proposta de uma visão plural e integradora de competências linguístico-comunicativas do aprendente.

Assim, em oposição a abordagens didáticas que consideram apenas uma língua e uma cultura, isoladamente, designadas como abordagens singulares, o conceito de abordagens plurais das línguas e das culturas é definido no documento *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (Candelier et al., 2007), como o conjunto de abordagens didáticas que empregam atividades de ensino/aprendizagem nas quais são envolvidas várias, ou pelo menos mais do que uma língua e cultura. Segundo este documento, foram identificadas, até hoje, quatro abordagens plurais: a abordagem intercultural, a abordagem de sensibilização à diversidade linguística (*Éveil aux langues* ou *Awakening to Languages*), a abordagem de intercompreensão e a abordagem da didática integrada.

A abordagem intercultural pressupõe uma educação que prepara os alunos para a alteridade, através do desenvolvimento e valorização dos outros e de si mesmo. É assim, entendida como “uma abordagem educativa baseada no respeito e reconhecimento da diversidade cultural, tendo em vista cada membro da sociedade como um todo. Propõe um modelo de intervenção formal e informal, holística, integral e que abranja todas as dimensões do processo educativo, a fim de se alcançar uma verdadeira igualdade de oportunidades/ resultados, para promover a comunicação e competência intercultural e para superar o racismo em todas as suas expressões.” (Aguado & Malik, 2006).

Desta forma, a abordagem intercultural, possibilita uma melhor compreensão da relação de cada sujeito com outras culturas, através da reflexão sobre a forma e as razões pelas quais vemos o mundo de determinada maneira. A educação intercultural permite o envolvimento dos aprendentes de forma ativa no processo de construção de sentido do mundo e de reconstrução de representações e estereótipos predefinidos sobre diferentes povos e culturas. Como referem os autores, o objetivo da educação intercultural é o de desenvolver a competência intercultural, entendida por Beacco e Byram como “...the

capacity to interpret another way of life and to explain it to those who live another” dos aprendentes, possibilitando o diálogo intercultural e a coesão social (2003, p. 34). Não sendo uma abordagem exclusiva do contexto europeu, acredita-se que esta abordagem começou a ter um maior impacto nas políticas educativas linguísticas europeias a partir da segunda metade dos anos 90 (Byram, Zarate & Neuner, 1997).

A didática integrada teve a sua origem no início dos anos oitenta com E. Roulet e define-se como uma abordagem direcionada para ajudar os aprendentes a estabelecer relações entre um número limitado de línguas, normalmente, as línguas presentes no currículo da escola (Candelier *et al.*, 2007). Neste caso concreto, pode adotar-se um ensino dito tradicional no qual se ensinam as mesmas competências para todas as línguas ou através da definição de competências parciais para o ensino de algumas dessas línguas. O principal objetivo deste tipo de abordagem é o de fazer uso da primeira língua como ponto de partida para a aprendizagem de uma língua estrangeira, sendo que o conhecimento adquirido na aprendizagem destas línguas será, por sua vez, utilizado na aprendizagem de outras línguas estrangeiras. Assim, a rentabilização dos conhecimentos adquiridos na aprendizagem de uma destas línguas é bi- ou multidirecional, uma vez que os conhecimentos em diferentes línguas podem constituir não só um fim a atingir como um meio para aprender outras línguas (*idem*).

No seguimento deste tipo de abordagem, destacam-se projetos que exploraram, por exemplo, a aprendizagem do alemão (LE2) após a aprendizagem do Inglês como (LE1) e alguns projetos que visaram o ensino bilingue (plurilingue) através da identificação e otimização das relações entre línguas e da sua aprendizagem no sentido do desenvolvimento da competência plurilingue (Candelier *et al.*, 2007).

No que concerne à abordagem de intercompreensão, esta surge essencialmente na segunda metade dos anos 90, assentando na capacidade de falantes de línguas diferentes, mas relacionadas, serem capazes de se compreender uns aos outros sem que tenham estudado estas línguas previamente. Consiste, assim, numa forma de comunicação na qual cada pessoa utiliza a sua língua e compreende as línguas dos outros (Pinho & Andrade, 2009; Pinho, 2008).

Na sequência deste tipo de abordagem foram desenvolvidos vários projetos envolvendo diferentes países da Europa, sobretudo países de línguas românicas. Numa primeira fase, assiste-se a uma atenção centrada em capacidades de compreensão (oral e escrita), na medida em que o desenvolvimento da compreensão é a forma mais prática de fazer uso dos conhecimentos do aprendente em línguas relacionadas na aprendizagem de outra língua. Assim, emergiram projetos como o EuroCom, Galatea, Eurom4 ou projetos mais recentes como o Eurom5 e o Euromania. Posteriormente, e no seguimento da publicação do *Quadro Comum de Referências para as Línguas Estrangeiras* (2001), deu-se atenção à interação entre línguas relacionadas, potenciando o contacto e interação entre falantes de diferentes línguas através de plataformas *online*, como chats e fóruns. O projeto Galanet é um exemplo de comunicação entre falantes de diferentes línguas, comunicando na sua língua materna e compreendendo outros nas suas línguas. A investigação em análise de discurso veio oferecer uma nova perspetiva relativamente à interação entre falantes de diferentes línguas atendendo a aspetos não verbais ou para verbais que tinham sido até então negligenciados (Alves, 2007). Novos projetos foram criados, incluindo línguas não relacionadas, como é o caso do projeto EU&I, Intercom e o Galapro.

A abordagem *Awakening to Languages* ou *Éveil aux langues* tem como objetivo a sensibilização à diversidade linguística de crianças que iniciam o seu percurso escolar, sendo convidadas a partilhar as línguas que trazem consigo e a conhecer a diversidade linguística do mundo que as rodeia (Candelier *et al.*, 2007; Martins, 2008). Através deste contacto com a diversidade linguística a criança desenvolve atitudes positivas em relação a diferentes línguas e culturas, adquirindo, simultaneamente, conhecimento e competências relativamente às línguas em geral que podem ser utilizadas noutros contextos de aprendizagem. Para além disso, são estimuladas a curiosidade e motivação para a aprendizagem de línguas estrangeiras (Martins, 2008). Esta abordagem está presente em projetos como: Evlang e Ja-Ling, que tiveram como objetivo desenvolver iniciativas de preservação e promoção da diversidade linguística em vários países da Europa.

Apesar da sua estreita ligação com a abordagem *Language Awareness*, definida por Hankins nos anos oitenta, segundo a perspetiva dos autores do *Cadre de référence pour les*

approches plurielles des langues et des cultures, a abordagem *Éveil aux Langues* é vista, nos dias de hoje, como uma subcategoria da abordagem *Language Awareness*, uma vez que a primeira se centra mais concretamente em práticas pedagógico-didáticas que envolvam o contacto do aprendente com diferentes línguas em oposição a um conceito mais generalizado da psicolinguística (Candelier *et al.*, 2007).

As abordagens aqui apresentadas pressupõem uma visão plural das línguas, onde se abandona a preocupação do desenvolvimento de competências numa só língua, para se passar a uma didática integradora de conhecimentos e competências em várias línguas que concorrem para o desenvolvimento da competência plurilingue.

Segundo De Pietro (2008) as abordagens plurais abordam as línguas no sentido de desenvolver e enriquecer os repertórios linguísticos dos sujeitos, com vista à valorização da diversidade linguística e cultural, através do desenvolvimento da capacidade de observação, análise e de atenção às línguas. Assim, optar por abordagens plurais é considerar hipóteses de trabalho no âmbito de um projeto didático para uma educação plurilingue que visa o desenvolvimento do plurilinguismo. Na secção que se segue, procuramos conhecer o desafio do plurilinguismo e as razões pelas quais se torna fundamental o seu desenvolvimento, quer no âmbito de uma abordagem didática, quer no seio da sociedade em geral.

1.2 Novas perspetivas didáticas: o desafio do plurilinguismo

1.2.1 Razões para a promoção do plurilinguismo

A globalização e o rápido desenvolvimento económico a nível mundial, acompanhados por fluxos migratórios e pela crescente pressão exercida por algumas comunidades minoritárias que começaram a lutar pelo reconhecimento das suas línguas, contribuíram para que se começasse a olhar com atenção para o ensino de línguas como agente de sensibilização à diversidade linguística e cultural.

No seguimento destas transformações, surge a proposta de promoção do plurilinguismo que tem como finalidade a preservação do multilinguismo (referente a contextos onde coabitam diferentes línguas) e a promoção da diversidade linguística e

cultural através do desenvolvimento do plurilinguismo como valor e competência a desenvolver (Beacco & Byram, 2007).

Não esquecendo que se trata de um discurso profundamente influenciado pelo seu contexto geográfico, situado na construção de uma identidade europeia, será nossa intenção, nesta secção do capítulo, compreender a importância da promoção do plurilinguismo, sem que nos centremos demasiado num discurso europeísta (Melo, 2006; Pinho, 2008; Pinto, 2012). Em contrapartida, será nosso objetivo apresentar uma visão de plurilinguismo num contexto alargado e global, enquanto valor e competência a desenvolver, mas também, enquanto caminho e desafio no âmbito do ensino/aprendizagem de línguas.

A investigação desenvolvida no âmbito da didática do plurilinguismo evidencia que existem diversos tipos de argumentos que sustentam a promoção do plurilinguismo. Assim, partimos da proposta de sistematização apresentada por Pinto (2012), que defende a existência de quatro tipos de argumentos de suporte à promoção do plurilinguismo: argumentos de natureza social, cognitiva, ambiental, económica e política. Estes argumentos provenientes de diferentes áreas disciplinares permitem um olhar holístico e integrador do plurilinguismo ao relacionarem a diversidade linguístico-cultural, o multilinguismo societal e o plurilinguismo individual.

Argumentos de natureza social

Como temos vindo a afirmar ao longo deste capítulo, o ensino de línguas está cada vez mais ligado à promoção de valores para uma vida numa sociedade democrática, de respeito pela vida com o Outro e com a sua diversidade. Nesta linha de pensamento, as línguas são vistas não apenas como instrumentos de comunicação, mas como reflexo de culturas e, por isso, portadoras de identidades, valores e diferentes formas de ver o mundo (Grenfell, 2000; Krumm, 2004; Neuner, 2004). Assim, as línguas constituem pontos de partida para o encontro intercultural e para a vida num mundo cada vez mais heterógeneo.

Tendo em conta esta realidade, diversos autores enfatizam a relação cada vez mais próxima entre as línguas e a sociedade, destacando que, desta relação complexa de reciprocidade, se sobrepõe um objetivo comum: o desenvolvimento de uma sociedade

justa e democrática através da promoção da compreensão intercultural e do respeito pelo Outro (Beacco & Byram, 2007; Crystal, 2004; Skutnabb-Kangas, 2000).

Nesta linha de pensamento, alguns organismos internacionais adotaram esta preocupação, procurando despertar a sociedade em geral para esta relação entre a diversidade linguística e a sociedade. A partir da década de 80, a Unesco desempenhou, um papel fundamental neste sentido, através da criação do projeto “paxlinguistic movement” (Crystal, 2004, p. 39), em 1987, da dinamização de encontros internacionais e outros eventos de promoção do debate e formação no âmbito da relação entre a diversidade linguística e cultural e a promoção de valores de paz, respeito e coesão social. Os contributos da ação levada a cabo pela Unesco culminaram no *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*⁴ (Unesco, 1996) que teve como principal finalidade “to correct linguistic imbalances with a view to ensuring the respect and full development of all languages and establishing the principles for a just and equitable linguistic peace throughout the world as a key factor in the maintenance of harmonious social relations” (1996, p.2).

Em 2001, no seguimento das alterações estruturais e políticas da Unesco, é criada a associação *Linguapax*, para dar continuidade ao projeto já consolidado no cenário internacional e que teve como principal objetivo “to rally linguistic communities worldwide around the belief that languages, as essential vehicles of identity and cultural expression, are inseparable from the goals of peace and intercultural understanding.” (*Linguapax website*)⁵.

Em 2017, no âmbito da comemoração dos trinta anos do movimento, fundadores e investigadores da área traçaram o caminho percorrido, procurando compreender os contributos de três décadas de investigação para a sensibilização e preservação da diversidade linguística. Destaca-se, como uma das atividades dinamizadas pelo movimento, a atribuição de prémios anuais a projetos que promovam e revitalizem uma língua em vias

⁴ <http://www.unesco.org/cpp/uk/declarations/linguistic.pdf> acedido a 16 de abril de 2016

⁵ <http://www.linguapax.org/> acedido a 16 de abril de 2016

de extinção, tendo o prémio sido atribuído em 2018 ao projeto BASAbali pelo trabalho desenvolvido na revitalização do balinês⁶.

A preservação da diversidade cultural também tem sido alvo de reflexão e debate por parte desta organização que, em 2002, publica a *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*⁷ (Unesco, 2002). Este documento, que sucedeu a *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, procurou aprofundar a necessidade de olhar para as culturas como forma de expressão de identidades e, por isso, como património da humanidade. A este documento sucederam-se outras ações de incentivo à valorização e proteção da diversidade cultural no desenvolvimento da paz e coesão social, como a *Convenção sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais* (2005) e o Relatório Mundial de 2009, onde se destaca a importância do desenvolvimento de competências plurilingues na promoção do diálogo intercultural (Unesco, 2009).

Desde 2013 e até 2022, a Unesco comemora a década internacional para a aproximação das culturas no âmbito da qual são desenvolvidas diversas atividades como a implementação e celebração do Dia da Língua Árabe⁸ e a elaboração do Manual da Escrita para a Paz, num projeto piloto na formação de crianças “to demonstrate the manual’s impact on children’s perception of cultural diversity and the concept of peace”⁹.

Estas ações implementadas pela Unesco espelham a crescente preocupação de investigadores, linguistas, sociólogos e intervenientes na área da educação pelo mundo das línguas e culturas e pela importância do desenvolvimento do plurilinguismo como forma de promover o diálogo intercultural. Para que tal seja possível, sugere-se a implementação de políticas que promovam a preservação da diversidade linguística e cultural e que concorram para a valorização desta diversidade através da participação de todos na construção de uma sociedade democrática (Unesco, 2009).

⁶ <http://www.linguapax.org/archives/basabali-wins-the-international-linguapax-award-2018> acedido a 8 de março de 2018

⁷ <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf> acedido a 16 de abril de 2016

⁸ <https://en.unesco.org/decade-rapprochement-cultures> acedido a 8 de março de 2018

⁹ <https://en.unesco.org/events/first-pilot-workshop-morocco-writing-peace-manual> acedido a 8 de março de 2018

Argumentos cognitivos

A par dos argumentos sociais supramencionados, diversos autores defendem a presença de argumentos de índole cognitiva na defesa da promoção do plurilinguismo (Cenoz, 2003; Jessner, 2008; Pinto, 2012). Com efeito, alguns estudos demonstram que, comparativamente com crianças monolíngues, as crianças bilingues apresentam melhores desempenhos em avaliações de inteligência, concluindo que o bilinguismo pode constituir um indicador de inteligência (Peal & Lambert, 1962; Grosjean & Miller, 1994 in Pinto, 2012).

Estes estudos permitiram perceber que a competência plurilíngue/ competências em línguas não se percebem na soma do domínio de diferentes sistemas linguísticos, mas de um conjunto de subsistemas linguísticos que interagem dinamicamente. Cenoz (2003) sistematiza de forma crítica os contributos de estudos sobre o bilinguismo e o seu impacto no desenvolvimento cognitivo, concluindo que a maioria dos estudos demonstra uma influência positiva do bilinguismo na aprendizagem de línguas estrangeiras. Esta influência consubstancia-se, essencialmente, no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, da consciência metalinguística e da competência comunicativa, principalmente no caso de línguas próximas. Neste sentido, pode concluir-se que o falante plurilíngue desenvolve competências linguísticas específicas de aprendizagem, gestão e desenvolvimento do seu repertório linguístico (Jessner, 2008). Jessner faz, ainda, referência ao desenvolvimento de uma consciência metalinguística que permite ao falante plurilíngue o desenvolvimento de um pensamento divergente, da competência pragmática, de sensibilidade comunicativa e de tradução.

Outros estudos realizados no âmbito da neurologia comprovam que a aprendizagem de línguas promove o retardamento do envelhecimento cognitivo e reduz a probabilidade de desenvolvimento de doenças como Alzheimer (Craik, Bialystok, & Freeman, 2010; Marian & Shook, 2012).

Argumentos ambientais

O desaparecimento de diferentes línguas e o aumento das línguas em vias de extinção conduziu à crescente preocupação pela preservação e promoção da diversidade linguística e cultural. Como se de seres vivos se tratasse, as línguas começaram a ser vistas

como espécies em vias de extinção, que importa documentar e dar a conhecer, por forma a inverter o caminho regressivo que pode levar ao seu total desaparecimento (Maffi, 2005). Neste sentido, a par do discurso sobre a importância da preservação da biodiversidade, tornado popular em meados dos anos 80, começa-se a chamar à atenção para o facto de também as línguas e culturas estarem ameaçadas pelas consequências da globalização (Mühlhäuser, 2003; Mufwere, 2001; Sá, 2007).

Assim sendo, tem lugar em 1996 a Conferência Internacional *Endangered languages, endangered knowledge, endangered environments*¹⁰ na Califórnia, que teve como principal objetivo a discussão em torno da relação entre a diversidade linguística e cultural e a biodiversidade, por forma a identificar um quadro de referência comum e um plano de ação que permitisse a investigação, formação e atuação concertada com vista à preservação e promoção da diversidade biocultural. Nas palavras da organizadora do evento, Luisa Maffi, “the goal was to identify a common framework and to formulate integrated plans for systematic research, training, and action aimed at addressing urgent preservation and promotion needs in this biocultural sphere¹¹.” Destaca-se, nesta conferência, a presença da organização internacional não-governamental *TerraLingua*¹², fundada em 1996 e que desenvolve trabalho no sentido de preservar a diversidade biocultural que define como “diversity in both nature and culture. It’s a living network made up of the millions of species of plants and animals that have evolved on Earth, and of the thousands of human cultures and languages that have developed over time.”¹³

A relação de interdependência estabelecida entre diversidade linguística e cultural e a biodiversidade é, de igual modo, partilhada por organizações internacionais, como a Unesco¹⁴ que, em 2001, apresenta aos estados membros um plano de ação que visa a promoção da diversidade linguística através de medidas que salvaguardem a herança linguística da humanidade e a preservação e disseminação do maior número de línguas e formas de expressão. Para além disso, almeja-se a promoção da diversidade linguística

¹⁰ http://ucjeps.berkeley.edu/Endangered_Lang_Conf/Endangered_Lang.html acedido a 16 de abril de 2016

¹¹ http://ucjeps.berkeley.edu/Endangered_Lang_Conf/Endangered_Lang.html acedido a 8 de março de 2018

¹² <http://www.terralingua.org/> acedido em 08 de março de 2018

¹³ *idem*

¹⁴ <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/endangered-languages/linguistic-diversity-in-unesco-normative-texts/> acedido a 8 de março de 2018

através da propagação e instrução em diferentes línguas desde tenra idade. Isto só será possível através da presença de todas as línguas no ciberespaço, garantindo a presença e o acesso à informação disponível na internet de forma generalizada e igualitária. Desde 2003, são organizadas convenções para a promoção da herança cultural, onde se incentiva o debate em torno da importância do papel das línguas na expressão e transmissão da herança cultural dos povos. Assim, reafirma-se a necessidade da preservação da herança cultural como forma de assegurar a preservação do saber, sentir e viver de diferentes comunidades que se expressam através das suas línguas. A extinção das línguas representa, pois, não apenas a perda das expressões e tradições orais de um povo, mas de toda a sua cultura, conhecimento e formas de vida.

Nestas convenções, é estabelecida a relação entre diversidade linguística e cultural e a biodiversidade, enquanto entidades interdependentes e mutuamente implicáveis. Esta convicção é partilhada por inúmeros investigadores que acreditam que a extinção das línguas pode representar a perda do conhecimento relativo à flora e fauna de uma determinada comunidade e região (Hagège, 2000; Skutnabb-Kangas *et al.*, 2003; Zent & Zent, 2003).

Em dezembro de 2016, na celebração de duas décadas de existência, a organização não governamental *Terralingua* relembra os seus principais objetivos – “Even at a time when the tide seems to be pushing in the opposite direction from all that advocates of diversity in nature and culture stand for, we recognize the need to take the longer view and to continue to work hard to nurture and affirm the life-sustaining power of biocultural diversity.”¹⁵

Com efeito, Luisa Maffi fundadora do movimento destaca que face à realidade ambiental atual é cada vez mais necessário preservar a biodiversidade linguística e cultural alterando hábitos e práticas em relação ao meio ambiente e às línguas e culturas.

¹⁵ <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/endangered-languages/linguistic-diversity-in-unesco-normative-texts/> acedido a 8 de março de 2018

Argumentos económicos

A globalização e a consequente internacionalização das empresas contribuíram para a crescente mobilidade e comunicação em diferentes línguas. Neste sentido, a relação entre competências plurilingues e questões económicas tem sido alvo de investigação, evidenciando que a capacidade de internacionalização e poder de negócio podem estar diretamente relacionados com as competências linguísticas dos trabalhadores (Skutnabb-Kangas, 2000).

Através da revisão da literatura, Pinto (2012) sistematiza os resultados encontrados no âmbito de três estudos financiados pelo programa *Leonardo Da Vinci*, a saber ELUCIDATE¹⁶, ELISE¹⁷ e REFLECT¹⁸. A autora refere que os principais resultados destes estudos evidenciam que:

“a) grande parte das empresas relaciona-se com o exterior através da língua inglesa; b) apesar de o inglês ser a língua estrangeira mais usada, muitas outras línguas são consideradas necessárias para estabelecimento de relações comerciais; c) a maior parte dos funcionários possui, apenas, competências linguísticas básicas numa língua estrangeira, o que é considerado negativo pelas empresas; d) muitas empresas admitem perdas de negócios devido a barreiras linguístico-culturais.” (2012, p. 36).

Os resultados destes estudos demonstram a importância atribuída ao desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas plurilingues por parte de empregadores e trabalhadores. Com efeito, parece existir uma relação entre a aposta no desenvolvimento das competências linguístico-comunicativas e a capacidade de internacionalização das empresas, sendo que as empresas que apostem na formação linguístico-cultural dos seus empregados obtêm melhores resultados no processo de internacionalização dos seus negócios (Pinto, 2012).

Em 2007, a Comissão Europeia cria o projeto *Business Forum for Multilingualism*¹⁹ que tem como objetivo compreender a forma como as competências linguístico-culturais podem afetar o mundo do trabalho. As conclusões deste fórum demonstram que a

¹⁶ <http://www.hec.edu/var/fre/storage/original/application/7ca31409fee3f05c77b4a3d9286927d2.pdf>

¹⁷ <http://interesourcegroup.eu/elise/>

¹⁸ http://www.uoc.edu/portal/ca/catedra_multilinguisme/_resources/documents/HAGEN_ORIGINAL__EN.pdf acedido a 18 de abril de 2013

¹⁹ http://ec.europa.eu/languages/pdf/davignon_en.pdf acedido a 18 de abril de 2013

aprendizagem de línguas estrangeiras tem um impacto significativo no sucesso das empresas. Assim sendo, o desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas deve ser promovido no espaço europeu, por forma a garantir a competitividade das empresas face às economias emergentes da Ásia e da América Latina.

Estudos mais recentes vem corroborar os resultados encontrados revelando que a língua inglesa continua a ser a língua mais utilizada, sendo que problemas de comunicação acontecem entre falantes nativos desta língua e entre falantes não nativos o que significa que a utilização de outras línguas em situações de comunicação intercultural constitui um recurso valioso para o entendimento mútuo e boas relações económicas (Henderson, 2014; Angouri & Miglbauer, 2014).

Argumentos de natureza política

O plurilinguismo relaciona-se com questões de ordem política na medida em que as línguas e culturas ocupam diferentes estatutos, que se relacionam, por sua vez, com fatores históricos da relação entre países, comunidades e sujeitos. Trata-se, portanto, de uma questão delicada que deve ser tratada pelos Estados, políticos e pelos meios de comunicação social de forma sensata e consciente da importância da diversidade linguístico e do diálogo intercultural (Krumm, 2004; Phillipson, 2008).

Na última década, diferentes organizações governamentais e não-governamentais incluíram nos seus documentos normativos a importância da criação de políticas de promoção da diversidade linguística e cultural, encorajando a manutenção e respeito por todas as línguas presentes em cada país. Como refere Pinto, parte-se “do princípio de que o favorecimento de políticas linguístico-culturais inclusivas e participativas potencia a coesão social e a paz e é uma garantia para a interação harmoniosa entre grupos com diferentes identidades culturais.” (2012, p.42).

Neste sentido, trata-se de uma questão de carácter social, onde não apenas políticos, mas também linguistas, professores de línguas, investigadores e outros atores desempenham um papel importante na formação da opinião pública, através da consciencialização para a preservação da diversidade das línguas e culturas (Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2010; Crystal, 2004; Pinto, 2012).

No contexto deste estudo, importa destacar o papel da educação na formação de cidadãos que intervêm na construção da sociedade. Assim, é necessário que a comunidade docente integre estas preocupações nas suas práticas didáticas, formando sujeitos capazes de compreender o mundo à sua volta e valorizar a diversidade na interação com o Outro, com vista ao desenvolvimento de uma cultura de paz e justiça social. Para tal, defende-se uma educação para todos, assente nos quatro pilares propostos por Delors *et al.*, (1996) e que pressupõe a formação dos indivíduos para: *aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a viver juntos*.

Nesta linha de pensamento, as políticas linguísticas educativas europeias apontam para a importância do desenvolvimento do plurilinguismo, através de práticas didáticas que promovam a valorização da diversidade das línguas e das culturas e o desenvolvimento da intercompreensão e da competência plurilingue dos sujeitos.

Neste estudo, o conceito de competência plurilingue ocupa um lugar de destaque, pelo que, importa refletir sobre a sua definição e possíveis implicações num projeto didático no âmbito do ensino de línguas.

1.2.2 Para uma definição de competência plurilingue

Os argumentos expostos a favor do plurilinguismo no ponto 1.2 evidenciaram a centralidade que este conceito tem assumido no âmbito da Didática de Línguas, contribuindo para uma perspetiva recente designada por vários autores como Didática do Plurilinguismo (DP) (Alarcão *et al.* 2009; Gallison, 2004; Gonçalves, 2011; Pinho, 2008; Pinto, 2012). Após termos apresentado as principais características desta recente perspetiva didática, no ponto 1.1, centramos agora a nossa atenção, nesta secção do capítulo, num dos conceitos-chave da DP, o conceito de competência plurilingue (CP).

Assim, partindo de uma abordagem plural das línguas e culturas, a competência plurilingue relaciona-se com a “noção tradicional de competência comunicativa, nas suas múltiplas dimensões e facetas” (Andrade & Araújo e Sá, 2003, p. 493), uma vez que visa o desenvolvimento da capacidade de comunicar, integrando, simultaneamente, uma vertente de mediação entre contextos onde diversas línguas estão presentes, “incentivando o sujeito a gerir as múltiplas possibilidades, mas também barreiras e

conflitos (linguísticos, culturais e identitários, cognitivos, afetivos,...)” (idem). Assim, a CP é definida por Beacco e Byram como “the ability to use languages for the purposes of communication and to take part in intercultural interaction, where a person, viewed as a social actor has proficiency, of varying degrees, in several languages and experience of several cultures.” (2007, p. 67).

Trata-se, pois, de uma competência que remete para a capacidade de cada indivíduo para ativar capacidades e conhecimentos sobre línguas e culturas, ou seja, fazer uso do seu repertório linguístico-comunicativo para participar numa interação cultural (Coste, Moore & Zarate, 1997; Kohonen, 2002). Neste contexto, “o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas. Considera-se que não se trata de sobreposição ou justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até compósita à qual o utilizador pode recorrer” (CE, 2001, p.231).

Com efeito, a competência plurilingue diz respeito a uma competência complexa e evolutiva que se desenvolve ao longo da vida e que depende da experiência única e exclusiva de cada sujeito. Neste sentido, define-se como uma competência “particular a um indivíduo, dinâmica, heterógenea, compósita, desequilibrada onde se reequaciona sistemática e continuamente a relação entre os diferentes saberes linguísticos e culturais” (Andrade e Araújo & Sá, 2003, p.493). Trata-se de uma competência que é relativamente autónoma no que se refere aos conteúdos e materiais escolares, uma vez que se desenvolve para além da escola, em contextos de vida e de formação de cada sujeito (CE, 2001).

De acordo com a opinião de Coste, Moore e Zarate (2009), o conceito de competência plurilingue e pluricultural deu origem a uma mudança de paradigma, uma vez que permite uma visão holística e múltipla das competências em línguas e das próprias línguas, identidades e culturas, em detrimento de uma visão fragmentada e reducionista das mesmas. Na verdade, o próprio conceito de competência sofre alterações uma vez que se começa a falar de competências parciais e do desequilíbrio entre diferentes competências em línguas, que podem potenciar relações de complementaridade, em oposição ao equilíbrio e segmentação dos diferentes saberes em línguas. Assim, o conceito de

competência plurilingue dá lugar a uma perspectiva dinâmica de competência, situada e contextualizada em constante evolução tendo em conta diferentes contextos; permite, ainda, sinergias, mediações e passagens entre línguas e culturas, tendo em conta um cariz altamente individualizado e dependente dos percursos de vida e biografias linguísticas de cada aprendente de línguas, sujeitos à evolução e mudança, em contexto de ensino formal ou informal ou não formal (Coste, Moore & Zarate, 2009).

Segundo estes autores, o que distingue e define a competência plurilingue e intercultural é o facto de não se falar da justaposição de competências monolingues em diferentes línguas, pelo contrário, trata-se da combinação e alternância entre diferentes tipos e níveis de competências em diferentes línguas. Assim, é possível alternar de códigos linguísticos (*code-switching*) durante uma situação de comunicação, fazendo uso de formas de discurso bilingues, com o objetivo estratégico de negociar o sentido de uma mensagem (Coste, Moore & Zarate, 2009).

Para além disso, a competência plurilingue vem colocar em causa alguns aspetos que se tinham como modelo, nomeadamente o de falante nativo como ideal dos objetivos de aprendizagem. Assim, o reconhecimento e valorização de diferentes níveis de competência em várias línguas do falante plurilingue distingue-se do “mito monolingue”. No que concerne às conceções de aprendizagem de uma língua, até então, entendidas como relações exclusivamente binárias, isto é, relação que se manifesta entre L1 e L2, complexificam-se uma vez que no desenvolvimento de uma competência plurilingue existem jogos, combinações, mediações e retrocessos complexos entre diferentes línguas. Ademais, o conceito de competência plurilingue reposiciona a tónica nos argumentos funcionais e comunicativos, enfatizando a utilidade do conhecimento de diferentes línguas, destacando, de igual modo, a importância da imersão do sujeito que aprende línguas.

Com efeito, como refere o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001) a finalidade do ensino de línguas modifica-se profundamente, uma vez que não se espera dos aprendentes uma mestria em uma ou duas línguas estrangeiras, mas o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual são consideradas todas as competências em línguas. Isto é, o ensino de línguas deve preocupar-se “em fazer do

sujeito, não um bilingue perfeito, mas alguém dotado de uma competência que evolua no sentido de uma competência plurilingue” (Andrade & Araújo e Sá, 2001, p. 155).

Neste contexto, o desenvolvimento da competência plurilingue tem como principal finalidade a valorização da construção da identidade de cada indivíduo através do contacto com outras línguas e culturas no sentido de promover uma educação para a cidadania de abertura e respeito pelo Outro (Beacco & Byram, 2007). Acredita-se, pois, que o aprendente de línguas deve experienciar o contacto com diferentes realidades linguísticas e culturais, aprendendo a conhecer-se a si e ao Outro e tomando consciência da sua identidade una e plural, que também se desenvolve através das suas experiências linguísticas e culturais. Nesta linha de pensamento, defende-se que o contacto com outras vivências e formas de ser e de ver o mundo proporciona experiências de enriquecimento humano, que promovem a intercompreensão e a aceitação de diferentes maneiras de pensar, sentir e agir. Isto só será possível através de uma abordagem didática que explore e tire partido quer das línguas presentes nos repertórios linguístico- comunicativos dos sujeitos, quer das línguas presentes nos contextos onde estes se movimentam (Beacco, Byram, Coste & Fleming, 2009; Coste, Moore & Zarate, 2009; Cavalli, Coste, Crisan & van de Ven, 2009).

Face a esta realidade, o professor passa a desempenhar um papel de facilitador de aprendizagens, envolvendo e valorizando nas suas práticas didáticas diferentes línguas e culturas, em detrimento do ensino exclusivo de apenas uma língua. O professor possibilita que o sujeito possa refletir sobre o seu percurso linguístico-comunicativo, sobre a relação que estabelece com as línguas e culturas que conhece, sobre a sua forma de aprender e sobre o saber ser e estar com o Outro. Assim, “trabalhar a competência plurilingue é, portanto, trabalhar a elasticidade e flexibilidade cognitiva no sentido da aquisição do desenvolvimento de uma consciência metalinguística, metacomunicativa e metacognitiva que permite aos sujeitos construir as pontes e conexões necessárias à compreensão do Outro na sua diferença.” (Gonçalves, 2011, p.115).

Segundo Andrade e Araújo e Sá (2003) a competência plurilingue subdivide-se em quatro dimensões interdependentes e mutuamente implicáveis: a dimensão sócio-afetiva;

a dimensão da gestão dos repertórios linguístico-comunicativos; a dimensão da gestão dos repertórios de aprendizagem e a dimensão da interação.

A *dimensão sócio-afetiva* diz respeito a um conjunto de vontades, predisposições, motivações, atitudes para com as línguas, as culturas, os interlocutores e a comunicação que o sujeito é capaz de mobilizar em contexto de interação. Tem por base uma motivação inicial que se desenvolve em motivações sustentadas ou continuadas, de diferentes tipos (instrumentais, integrativas e/ou académicas), “num processo no qual o sujeito se disponibiliza a reconstruir constantemente a sua identidade linguístico-comunicativa.” (Andrade & Araújo e Sá, 2003, p.494).

A dimensão *gestão dos repertórios linguístico-comunicativos* remete para a capacidade do sujeito em compreender e fazer uso do seu percurso linguístico e comunicativo, “onde diferentes línguas e culturas ganham diferentes funções, estatutos e papéis, num percurso de vida composto por experiências de situações e tipos de comunicações diversificadas.” (idem).

Relativamente à dimensão *gestão dos repertórios de aprendizagem*, esta reporta-se à “capacidade de o sujeito fazer uso de diferentes operações de aprendizagem da linguagem verbal.” (ibidem). Trata-se, portanto, dos processos e meios de aprendizagem que podem ser convocados pelo sujeito numa situação de interação e da forma como o sujeito age do ponto de vista cognitivo-verbal. Relaciona-se com o desenvolvimento do sujeito e com o conhecimento de si, do seu repertório linguístico, bem como das suas formas de aprendizagem.

Em relação à dimensão de *gestão da interação*, esta diz respeito “aos processos interativos próprios das situações de contacto de línguas, tais como a interpretação, a tradução ou a alternância códica. Nesta dimensão, confrontamo-nos com o produto discursivo, resultado da forma concreta como o sujeito lida com as diferentes línguas em contacto, actualiza os vários códigos e gere toda a situação de comunicação intercultural e plurilingue.” (Andrade & Araújo e Sá, 2003, p. 495).

Considerando a complexidade de tal competência, importa, agora, refletir sobre a forma como esta pode ser integrada na construção do currículo escolar. Assim, na secção que se segue, procederemos à exploração do papel das línguas no currículo, com vista ao

desenvolvimento de uma ação educativa que visa o desenvolvimento da CP e a construção identitária do sujeito que aprende línguas, alicerçada em atitudes e valores de respeito e solidariedade para com o Outro.

1.3 As línguas no currículo

No primeiro capítulo deste estudo, debruçamo-nos sobre o papel da língua que, mais do que um instrumento de comunicação, representa um fator identitário, um constructo social que integra a herança cultural de cada sujeito e intervém, de forma determinante, na sua interação com o Outro e com o mundo (Eco, 1996; Calvet, 1999a). Assim, as línguas espelham a própria diversidade e complexidade do ser humano.

Ensinar para a valorização da diversidade linguística e cultural é compreender esta complexidade humana (Martins, 2008). Neste contexto, o currículo desempenha um papel fundamental na construção de uma escola mais justa e equitativa. Em primeiro lugar, porque no currículo encontram-se confinadas as concepções, valores, conhecimentos e atitudes que estão na base das opções e práticas educativas. Por outro lado, o currículo representa, frequentemente, um entrave às reformas educativas, servindo de pretexto para fazer frente à mudança (Roldão, 1999; cf. 2018).

Para melhor percebermos a importância do currículo, importa perceber como este foi evoluindo ao longo das últimas décadas, condicionando o papel dos professores, das suas práticas e do próprio processo de ensino/aprendizagem. Leite (2002) distingue quatro fases desta evolução, defendendo que o currículo começa por ser perspectivado como um instrumento de transmissão, aquisição e preservação do saber, tendo por base conteúdos clássicos e atividades de ensino que privilegiam a repetição e a memorização. Neste contexto, a escola desempenha um papel de preservação e transmissão da herança cultural, por forma a conservar e dar continuidade às tradições, crenças e valores da sociedade. Nesta primeira fase, encontra-se uma concepção de educação centrada exclusivamente nos conteúdos e na ação dos professores (Leite, 2002).

Insurgindo-se contra uma teoria curricular racionalista (teoria curricular técnica), o currículo foi, progressivamente, adotando uma orientação mais direcionada para a eficácia e eficiência do processo de ensino/aprendizagem, com especial destaque para as

competências dos alunos. Assim, o currículo passa a corresponder ao conjunto de recomendações orientadoras dos objetivos a atingir pelos alunos. Nesta visão curricular técnica, os métodos, estratégias, materiais e meios de ensino desempenham um papel central no currículo que é concebido como um plano de aprendizagem escolar que tem como objetivo último o sucesso do aluno. Apesar da tónica depositada no aluno, esta teoria curricular descarta a complexidade e diversidade intrínseca ao processo de ensino/aprendizagem, apresentando uma perspectiva reducionista e normalizadora do contexto educativo (Leite, 2002).

Posteriormente, insurgindo-se contra as teorias positivistas, a teoria curricular prática concebe o currículo como um processo formativo e integrador da diversidade do processo de ensino/aprendizagem. Nesta concepção de currículo, a ênfase é depositada nas práticas e experiências dos alunos, tendo em conta a complexidade inerente a cada sujeito. A escola é, segundo esta visão curricular, um espaço de formação de cidadãos e de uma sociedade democrática (Leite, 2002).

Seguindo uma orientação teórica similar, surge, nos anos 70 do século XX nos Estados Unidos da América e na Inglaterra, a teoria curricular crítica que defende uma visão de currículo tendo em conta a formação dos sujeitos e a interação entre os diferentes agentes educativos. De cariz emancipatório e ecológico, acredita-se, nesta visão curricular, que os valores e crenças não devem ser impostos, pelo contrário, deve proporcionar-se aos alunos um espaço de reflexão sobre os seus sistemas de valores que promovam a sua emancipação, através da interação social proporcionando a construção de significado sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. Esta perspetiva curricular crítica centra-se nos sujeitos, nas suas necessidades formativas e na sua relação com a sociedade enquanto cidadãos. Assim, também os professores devem adotar um papel reflexivo, adaptando-se aos contextos e tendo em conta as particularidades dos seus alunos. Trata-se, por isso, de um projeto coletivo, negociado, partilhado e co-construído pelos agentes educativos, em função dos contextos. Parte-se do pressuposto que este é um processo em constante desenvolvimento, uma vez que vai evoluindo no decurso da sua implementação (Leite, 2002).

Considerando que se trata de uma perspectiva de currículo integradora e ecológica, esta visão é partilhada por diversos investigadores que adotam uma concepção de currículo que se define como um projeto em constante construção e que compreende todos os acontecimentos e experiências dos sujeitos no processo de ensino/aprendizagem (Roldão, 2018).

Conscientes das dificuldades inerentes à definição de currículo, afastamo-nos de uma visão positivista e tecnicista de currículo, caracterizada por uma educação centrada quer nos conteúdos a transmitir aos alunos, quer nas técnicas ou objetivos a atingir no processo de ensino/aprendizagem, procurando adotar uma visão de currículo que contempla questões éticas e ideológicas, através de uma perspectiva crítica de formação que promove a reflexão dos saberes, a apropriação e reconstrução dos mesmos por parte dos aprendentes (Leite, 2002).

Nesta linha de pensamento, o currículo desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos pois pode conduzir à massificação e reprodução de situações já existentes ou, por outro lado, permitir o desenvolvimento da autonomia e liberdade, funcionando como instrumento de mudança. Nesse sentido, o currículo deve ser encarado como um potencial meio de desenvolvimento do plurilinguismo, através da promoção de valores de alteridade e respeito pelo Outro (Cavalli, Coste, Crisan & van de Ven, 2009). Com efeito, acreditamos que o currículo deve possibilitar aos alunos, professores e demais intervenientes no processo de ensino/aprendizagem uma reflexão sobre os seus sistemas de valores, levando ao seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Lourenço (2013), apoiando-se nos trabalhos de Fernández Batanero (2009), Leite (2002), Torres González (2002) e nos estudos do CNE (2008, 2009), propõe um conjunto de oito eixos fundamentais para a elaboração de um currículo para a diversidade, que mesmo centrada sobre a educação pré-escolar, nos parece transversal a outros níveis de ensino.

Segundo esta autora, um currículo para a diversidade deve ser um currículo *flexível*, não só ao nível dos princípios e intenções, mas também, ao nível dos processos e critérios de organização. Isto é, o currículo deve ser visto como uma proposta de trabalho, em oposição a um conjunto de diretrizes impositivas e irredutíveis. A flexibilidade do currículo

deve possibilitar uma construção baseada nas orientações curriculares estabelecidas a nível nacional, adaptando-as aos contextos locais.

O currículo deve ser, também, *diversificado*, na medida em que congrega a diversidade intrínseca às escolas atuais. Um currículo diversificado pressupõe a diversidade de atividades e estratégias, contemplando, de igual modo, a diversidade de cada aprendente em todas as opções a tomar, por forma a garantir o respeito pelas diferenças na construção de relações interpessoais positivas.

De acordo com a autora, o currículo para a diversidade é um currículo *pertinente*, isto é, que promove aprendizagens significativas a todos os alunos, tendo em conta as suas diferenças e interesses pessoais. Desta forma, e como já referimos anteriormente, o professor deve ser conhecedor da diversidade presente na sua sala de aula e ser capaz de a integrar nas atividades e estratégias utilizadas nas suas práticas didáticas, por forma a maximizar as aprendizagens dos seus alunos.

Ao integrar a diversidade, o currículo é, por isso, um currículo *intercultural*, uma vez que congrega diferentes tipos de diferenças, nomeadamente, as diferenças linguísticas e culturais presentes na sala de aula. Nesta visão de currículo, o contacto com diferentes línguas e culturas permite ao aluno conhecer o Outro e desenvolver curiosidade e respeito por alguém que, de alguma forma, é diferente (Lourenço, 2013).

No âmbito deste estudo, consideramos pertinente aprofundar este eixo apresentado no estudo efetuado por Lourenço (2013). Com efeito, acreditamos que, em contexto de ensino de línguas, o currículo deve ser *intercultural e plurilingue*, expandindo e enriquecendo o repertório linguístico individual de cada aluno, através do contacto com diferentes línguas e culturas, permitindo-lhe refletir sobre esses contactos e sobre as suas representações sobre as línguas e as culturas. Um currículo intercultural e plurilingue pode passar, por exemplo, pelo aumento do número de línguas oferecidas pela escola ou pela planificação de projetos interdisciplinares de valorização e promoção da diversidade linguística e cultural (Cavalli, Coste, Crisan & van de Ven, 2009; Simões & Araújo e Sá, 2012; Vollmer, 2006). Esta visão de currículo permite aos alunos desenvolver a sua consciência metalinguística, metacomunicativa e metacognitiva na medida em que refletem sobre as interações que vivenciaram, sobre os meios que utilizam para comunicar e sobre os seus

próprios processos de aprendizagem, conhecendo-se a si mesmos e também através do encontro com o Outro (Beacco *et al.*, 2010).

Ao promover cenários de reflexão e de contacto com o Outro, o currículo torna-se *transformador*, por ser motor de construção de cidadãos ativos, comprometidos com o mundo que os rodeia. Este currículo visa o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos para que possam tomar parte na criação de uma sociedade justa e equitativa. Visa, igualmente, desenvolver nos alunos atitudes e valores de solidariedade, justiça, igualdade, respeito pela diversidade e pelo mundo à sua volta (Lourenço, 2013).

Este comprometimento do sujeito com o mundo à sua volta pressupõe um currículo *glocal*, isto é, que tem em consideração as características do mundo em que vivemos, mas não esquece as realidades locais. Este currículo permite, pois, a consciencialização, por parte dos aprendentes, que um problema global pode ser influenciado por ações levadas a cabo ao nível local ou regional ou influenciá-las, permitindo-lhes ter uma visão holística e integradora da realidade (Lourenço, 2013).

Para uma abordagem curricular glocal é necessário que também os conteúdos sejam organizados e distribuídos de forma transversal e congregadora. Por outras palavras, é necessário a construção de um currículo *integrado*, onde os conteúdos de diferentes áreas disciplinares sejam trabalhados, estabelecendo relações entre si, sendo simultaneamente contextualizados num cenário real e familiar aos aprendentes (*idem*).

Assim, o currículo para a diversidade é também um currículo *participativo*, pois apela à participação de todos os intervenientes da comunidade escolar e da comunidade em geral. Este currículo pressupõe, assim, o trabalho colaborativo entre alunos, pais e outros membros da comunidade, com o objetivo de maximizar as aprendizagens dos sujeitos e intervir na construção de um sentimento de pertença à comunidade (*ibidem*).

De forma sumária, podemos concluir que apenas através de um currículo flexível, diversificado, pertinente, intercultural e plurilingue, transformador, glocal, integrado e participativo se poderá construir um projeto didático plural que promova o desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos, concorrendo para a sua reconstrução identitária com vista a uma sociedade mais justa e democrática.

Após uma reflexão em torno dos eixos que devem nortear um currículo para a diversidade, apresentamos na secção seguinte deste capítulo, as finalidades do ensino de línguas que constituem, de igual modo, premissas importantes que devem estar na base da construção de um projeto didático para o plurilinguismo.

1.4 Finalidades do ensino de línguas

Como foi referido no ponto anterior, a didática do plurilinguismo assenta no pressuposto que o sujeito constrói e reconstrói a sua identidade na interação com o Outro, num processo dialógico complexo. Assim, a DP encerra em si um potencial transformador de indivíduos e, consequentemente, da sociedade no caminho de um mundo mais justo, igualitário e solidário. Neste sentido, a melhoria do processo de ensino/aprendizagem com vista à formação identitária do aprendente de línguas emerge como a finalidade última da didática de línguas (Alarcão et al., 2009). Ora, na didática do plurilinguismo esta perspetiva ética e moral é reforçada pela preocupação pela formação do sujeito enquanto ser humano.

De facto, a didática do plurilinguismo tem vindo a enfatizar a dimensão pessoal da educação, através da construção de um novo modo de relação do sujeito com o mundo, com os outros e consigo mesmo (Pinho *et al.*, 2009). Diversos autores têm vindo a debruçar-se sobre esta aproximação entre a educação e a valorização do humano, “assente numa visão mais solidária das sociedades”. (Pinho et al., 2009, p.3).

Atendendo a esta finalidade última da DL/DP, importa, agora, entender de que forma é que estas preocupações se consubstanciam na prática didática. Assim, no âmbito de uma didática do plurilinguismo, Gonçalves (2011), a partir de estudos de outros autores, sistematiza as finalidades do ensino de línguas em três dimensões:

- uma dimensão formativa, que se consubstancia no desenvolvimento da identidade do sujeito, nomeadamente no que se refere ao desenvolvimento de capacidades e atitudes no relacionamento com os Outros. Nesta dimensão, prepara-se o sujeito para a interação com outros sujeitos, quer através da aquisição de conhecimentos, quer no desenvolvimento de capacidades e disponibilidades linguístico-comunicativas e de aprendizagem. Pressupõe-se que, através do contacto com outras línguas e culturas os

sujeitos são capazes de desenvolver capacidades de meta análise (metalinguísticas, metacomunicativas e metacognitivas) e valores de aceitação e disponibilidade face à diversidade (Gonçalves, 2011; cf. CE, 2001).

- uma dimensão pragmática-utilitária, que se refere ao carácter instrumental do processo de ensino/aprendizagem das línguas, com o objetivo de alcançar objetivos económicos, sociais e académicos. Por outras palavras, esta dimensão diz respeito à função pragmática das línguas que permite aos sujeitos obter sucesso em diversas áreas, seja na sua formação profissional ou na sua inserção e progressão no mercado do trabalho (Gonçalves, 2011; cf. Andrade, 1997).

- uma dimensão político-social, que remete para o poder das línguas na ação que os sujeitos exercem sobre os outros e os contextos e que, consecutivamente, pode levar à reconstrução das sociedades. Assim, o poder das línguas é visto como “meio de participação plena na vida social e política, podendo converter-se em instrumento de reflexão crítica e de intervenção cívica para a resolução de problemas locais e globais.” (Gonçalves, 2011, p.126). Acredita-se, pois, que um sujeito capaz de compreender outras línguas e outras culturas se encontra mais preparado para participar democraticamente na construção da sociedade, sendo mais consciente da diversidade e mais dificilmente manipulado, mais preparado para comunicar com o outro e gerir conflitos, contribuindo, desta forma, mais facilmente para a construção de uma sociedade justa e solidária e para o bem comum.



Figura 1 - Dimensões da educação em línguas (Gonçalves, 2011)

Estas dimensões entrecruzam-se e complementam-se (figura 1), dando lugar a um modelo de educação que visa o desenvolvimento de valores e atitudes de valorização da diversidade, de uma consciência crítica e interventiva na construção de uma sociedade justa e equitativa.

No entanto, a DL/DP enfrenta desafios atuais que influenciam diretamente o seu propósito de formação de cidadãos e de construção de um mundo melhor. Tendo em vista a natureza contextual da Didática de Línguas, Alarcão (2008) apresenta um conjunto de aspetos que, segundo a autora, representam os principais desafios ao desenvolvimento da DL e que apresentamos no ponto seguinte.

1.5 Desafios atuais do ensino de Línguas

Ao longo deste capítulo temos vindo a refletir sobre a área disciplinar na qual se enquadra este estudo, tendo em conta o caminho percorrido (passado) e a direção na qual se pensa estar a caminhar (presente). No entanto, será importante refletir sobre o caminho em construção, ou seja, sobre os desafios que impelem a DL/DP a pensar-se e a (re)construir-se no sentido da sua consolidação enquanto campo disciplinar específico. Este é, de acordo com Alarcão (2008) um dos desafios atuais da DL, que cada vez se torna mais complexo tendo em conta as alterações sociais e políticas contemporâneas.

De acordo com esta autora, um dos grandes desafios da didática refere-se ao papel das línguas no desenvolvimento dos valores humanos e sociais. Este aspeto, já referido neste capítulo, remete-nos para o enfoque progressivo da DL na formação de cidadãos e, consequentemente, na construção de uma sociedade mais justa e solidária, através do desenvolvimento do plurilinguismo, da intercompreensão e da interculturalidade (Alarcão, 2008).

Outro aspeto que, segundo a autora, representa um desafio à DL prende-se com os novos públicos e os novos contextos na aprendizagem de línguas e com as suas características em termos de motivações, idade, objetivos e situações. A crescente mobilidade dá lugar a sociedades e a escolas cada vez mais heterogéneas, onde cidadãos de várias línguas e culturas interagem em processos comunicativos diários, quer em contacto real quer em contacto virtual. Desta forma, o ensino de línguas não se pode reduzir à mera dimensão pragmática, pelo contrário, deve contemplar as dimensões formativa e político-social (referidas no ponto anterior deste capítulo), na medida em que se visa formar cidadãos do mundo e para o mundo, tirando partido de diferentes contextos de aprendizagem (formais, não formais ou informais), como é o caso dos chats, fóruns e demais plataformas de ensino de línguas online (Alarcão, 2008; cf. Melo, 2006).

Face a esta heterogeneidade das sociedades atuais, que se refletem nas salas de aula, torna-se cada vez mais importante convocar para o processo de ensino/aprendizagem as vivências e experiências linguístico-comunicativas dos alunos, respeitando e tirando partido das singularidades de cada aprendente e desenvolvendo os seus repertórios linguístico-comunicativos. Este aspeto remete-nos para o desafio da centralidade do aluno.

Um maior envolvimento dos alunos requer, por conseguinte, um maior envolvimento dos professores que devem refletir sobre os seus próprios percursos linguístico-comunicativos e sobre as suas práticas (Pinho, 2008). Com efeito, no quadro da DL/DP, o professor de línguas deve desenvolver práticas didáticas de contacto e de valorização das línguas e culturas e de reflexão sobre os repertórios linguístico-comunicativos e sobre as estratégias de aprendizagem dos seus alunos com vista ao desenvolvimento da sua competência plurilingue. Este trabalho, que se espera dos professores, está intimamente ligado a um desafio da DL, designado por Alarcão (2008) de interdidacticidade, que remete

para as práticas colaborativas em didática de línguas, que visam a aproximação do mundo académico e do mundo profissional (Andrade *et al.*, 2008; Andrade & Pinho, 2009, Canha, 2013).

Um último desafio reside no facto de vivermos num mundo globalizado onde, cada vez mais, se assiste à mobilidade de pessoas e bens e à massificação de aspetos culturais enquanto que, por outro lado, se evidenciam os valores culturais de comunidades em manifestação da sua identidade. Esta dicotomia espelha-se, por exemplo, no facto da crescente preocupação pela valorização e pela promoção da diversidade linguística, presente nas políticas linguísticas educativas do Conselho da Europa (Beacco & Byram, 2007; CE, 2001,2006), em oposição a uma realidade onde se assiste à hegemonia do inglês como língua de comunicação internacional e como língua estrangeira mais aprendida (Eurydice,2017).

Pelo exposto, pode afirmar-se de que se trata de uma questão controversa que está presente no debate entre investigadores de diferentes áreas de conhecimento (didática, linguística, sociologia) que apresentam diferentes visões, raramente consentâneas, relativamente ao papel do inglês no quadro da didática do plurilinguismo. A título de exemplo, recordamos o debate levantado na 3ª. Conferência Europeia sobre o Plurilinguismo²⁰, organizado pelo Observatório Europeu do Plurilinguismo onde a apresentação de um projeto sobre o papel do inglês, como promotor da diversidade linguística e cultural, desencadeou uma acesa discussão sobre o papel desta língua no panorama de comunicação e educativo internacional. Poderá, assim, afirmar-se que se trata de uma questão controversa, mas pertinente no quadro da didática do plurilinguismo.

Face ao apresentado, levantamos as seguintes questões: Qual o papel do inglês no contexto de uma didática do plurilinguismo? Poderá o inglês representar um obstáculo à promoção da diversidade linguística e cultural e ao desenvolvimento da CP? Ou, por outro lado, poderá o inglês, como língua de comunicação internacional, constituir um ponto de partida importante para o desenvolvimento da didática do plurilinguismo e, consequentemente, para o desenvolvimento da CP?

20

http://www.observatoireplurilinguisme.eu/index.php?option=com_content&task=section&id=88888905&Itemid=88889115 acedido a 23 de Abril de 2013

Na secção que se segue procuraremos dar resposta a estas questões, apresentando os diferentes olhares sobre o inglês e a sua relação com os propósitos da didática do plurilinguismo. Para além disso, será nosso propósito refletir sobre o papel que o ensino do inglês pode desempenhar no processo de ensino/aprendizagem e no desenvolvimento da competência plurilingue.

2. Inglês e plurilinguismo

2.1 Debate em torno do inglês no quadro de uma educação plurilingue

No primeiro capítulo deste estudo, verificamos que, ao longo da história, as línguas desempenharam papéis diferentes, tendo algumas delas ocupado uma posição de supremacia em relação a outras. Estas línguas, designadas de *línguas francas*, dominaram o cenário linguístico em diferentes zonas geográficas e por diferentes razões, levando frequentemente ao esquecimento, ou mesmo, desaparecimento de outras línguas (Calvet 1999b; Eco 1996).

Da mesma forma, fatores de diversa ordem, relacionados com a história dos impérios coloniais, com o desenvolvimento económico e a crescente mobilidade de pessoas e bens e com o avanço científico e tecnológico fazem emergir, atualmente, uma língua considerada por muitos como *língua franca* (Breidbach, 2003; Seidlhofer, 2005; 2009; 2011; Yano, 2009). Assim, à semelhança do latim, língua que representou, durante séculos, a força e influência do império romano sobre os territórios conquistados, o inglês é considerado, nos dias de hoje, uma língua de comunicação à escala global, símbolo de uma nação dominante em diversas áreas, exercendo um forte poder mundial ao ditar as culturas de massa presentes nas sociedades ditas modernas (Beacco, 2004; Beacco & Byram, 2003; Mendes, 2005; Truchot, 2002). Com efeito, a crescente influência da cultura e da economia norte-americana, aliada à forte aposta na promoção do ensino da língua inglesa, levada a cabo pelo *British Council*, contribui para o fortalecimento da posição do inglês no panorama de comunicação internacional, transportando consigo valores e atitudes cada vez mais partilhados por todos (Phillipson, 2018).

O papel de destaque no contexto de comunicação global atribuído ao inglês está frequentemente relacionado com a ideia de homogeneização linguística e cultural que remete para o perigo de o inglês poder levar ao desaparecimento de outras línguas. Neste contexto, Phillipson (2000) e Skutnabb-Kangas (2000) evocam o papel do inglês como língua do império britânico que desempenhou, durante décadas, uma forte arma de colonização e de transmissão de valores culturais que fazem, nos dias de hoje, parte da própria herança sociolinguística das ex-colônias (cf. Phillipson, 2000; 2008; Skutnabb-Kangas, 2000). Este período de hegemonia linguística é apelidado de “linguistic imperialism” (Phillipson, 2000) ou “language genocide” (Skutnabb-Kangas, 2000), uma vez que o inglês, vista como “língua frankenstein” (Phillipson 2008), põe em perigo línguas nacionais ou minoritárias, condicionando o desenvolvimento da identidade nacional dos países onde esta língua se impõe (Siguan, 1996; Anderman & Rogers, 2005).

No entanto, apesar de o inglês ser visto, por muitos, como um obstáculo à diversidade linguística e cultural, diversos autores consideram que o inglês, como qualquer outra língua, pode representar um ponto de partida para a valorização de diferentes línguas e culturas (Breidbach, 2003; Brutt-Griffler, 2002; Matsuda, 2012; Moreira, 2006; Pinho & Moreira, 2012; Truchot, 2002). Para além disso, o inglês, por desempenhar um papel de destaque no panorama de comunicação global, ocupa um lugar privilegiado de interface entre diferentes línguas e culturas. Torna-se, pois, necessário redefinir o papel da língua inglesa como língua de mediação discursiva e linguística (Mendes, 2005). Para que isto seja possível, é necessário que sejam pensadas e definidas medidas de política linguística e educativa que procurem contrariar dinâmicas de globalização e uniformização linguística e cultural.

Neste sentido, torna-se essencial refletir sobre o ensino do inglês segundo uma abordagem plural, ou seja, uma abordagem que tenha como objetivo explorar as potencialidades do ensino do inglês com vista ao desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos no ensino secundário.

2.2 Ensino do inglês e educação plurilingue: alguns princípios didáticos

Desenvolver a competência plurilingue dos alunos a partir da aula de inglês pressupõe, no nosso entender, a adoção de uma abordagem plural onde diversas línguas e culturas são convocadas para a sala de aula, em detrimento de uma abordagem singular onde se pretende desenvolver competências em apenas uma língua (Candelier *et al.*, 2007).

Neste contexto, o desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos surge em articulação com a sensibilização à diversidade linguística e com uma abordagem intercultural que se consubstanciam nos seguintes princípios: i) o desenvolvimento de representações e atitudes de valorização das línguas e das culturas (abertura e curiosidade em relação às línguas e culturas e motivação para a aprendizagem de línguas); ii) o desenvolvimento de competências metalinguísticas, metacognitivas e metacomunicativas (capacidade de observar e questionar as línguas, suas funções e estatutos e a forma como se aprende línguas); iii) o desenvolvimento de trabalho colaborativo através da integração dos diferentes intervenientes no processo de ensino/aprendizagem (fora e dentro da escola) na construção e disseminação de conhecimento e projetos na área das línguas e culturas (Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007; Neuner, 2004; Simões, 2006; Martins, 2008).

Estes princípios, que emergem do projeto *Imagens das Línguas na Comunicação Intercultural* (Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007), pretendem orientar cenários de aprendizagem que tenham em conta a intencionalidade e a complexidade do ato de ensinar e as finalidades do ensino de línguas, tal como foram enunciadas no ponto 1.4 deste capítulo.

Segundo estes princípios, ensinar línguas numa perspetiva plural pressupõe o crescente envolvimento dos alunos através do desenvolvimento de imagens positivas das línguas e das culturas e do reconhecimento da importância da diversidade. Pretende-se, com isso, despertar nos alunos a predisposição para aprender línguas, para observar e refletir sobre elas. Finalmente, espera-se que este processo envolva diferentes agentes educativos e entidades externas à escola num comprometimento da comunidade escolar com a sociedade (Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007).

Importa, seguidamente, entender como os princípios aqui enunciados podem ser concretizados em aula de inglês visando uma abordagem plural do ensino de línguas. Assim, apresentamos um conjunto de princípios que, apesar de poderem ser aplicáveis ao ensino de línguas em geral, são, neste estudo, adaptados à realidade do ensino/aprendizagem do inglês, tendo em conta a sua centralidade neste estudo.

Princípio 1- *Ensino do inglês para a valorização das línguas e das culturas*

O primeiro princípio diz respeito à necessidade de valorizar a diversidade linguística e cultural e os contactos interlinguísticos e interculturais através do reconhecimento e desenvolvimento do plurilinguismo. Segundo este princípio, importa desenvolver duas vertentes que, ainda que relacionadas, podem ser abordadas de forma diferente: i) a cultura linguística, entendida como “o gosto em saber coisas sobre as línguas”, e que se desenvolve tendo em conta “as línguas como objetos vivos e dinâmicos que importa conhecer”; ii) e a capacidade de contactar com outras línguas em situações de comunicação intercultural (Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007, p.17).

Neste sentido, um cenário de ensino/aprendizagem do inglês que vise a concretização deste princípio passa por implementar um projeto didático que permita contactos diferenciados com línguas e culturas, evidenciando as potencialidades que cada sujeito tem em comunicar entre si. Na concretização deste princípio importa mobilizar para o contexto de sala de aula os repertórios linguísticos dos alunos.

Com efeito, o professor de inglês deve criar condições para o desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos, respeitando e incluindo diferentes línguas e culturas nas suas práticas, não se confinando apenas ao ensino do inglês, pelo contrário, integrando e tirando partido das línguas e culturas presentes nos seus próprios repertórios linguístico-comunicativos e nos repertórios linguístico-comunicativos dos alunos. Assim, o professor de inglês deve conhecer as experiências dos alunos em relação às línguas e culturas que contactou e as suas expectativas em relação à língua que está a aprender, por forma a desenvolver a motivação do aluno e a promover aprendizagens significativas. Nesta abordagem, torna-se, assim, necessário que os professores convoquem para a sala de aula os percursos linguístico-comunicativos dos seus alunos e tenham em consideração os

projetos individuais e coletivos dos mesmos, conhecendo os seus percursos de vida, interesses, motivações e conhecimentos prévios. Trata-se, portanto, como refere Gonçalves (2011), de “uma abordagem personalizada que vá ao encontro das características de cada aluno, as potencie e expanda.” (p. 128).

O contacto com diferentes línguas e culturas torna possível o trabalho com as representações dos alunos em relação às línguas que domina, conhece ou contactou e outras línguas e culturas o que, segundo alguns estudos, corresponde a uma potencial base de trabalho para compreender a dimensão simbólica das experiências sociais dos alunos. As representações sociais, enquanto formas de conhecimento social com implicações práticas que contribuem para a construção de uma realidade comum para um grupo social (Jodelet, 1989), possibilitam compreender o modo como os sujeitos interagem com diversos aspetos das suas vidas, nomeadamente a forma como interagem com as línguas. Neste sentido, acredita-se que as representações que os sujeitos constroem sobre as línguas e as culturas afetam a maneira como estes interagem com elas, mais concretamente, a forma como estas representações se refletem no processo de ensino/aprendizagem. Assim sendo, as representações têm sido estudadas no âmbito da educação em línguas, uma vez que permitem entender a relação que os sujeitos estabelecem com as línguas e culturas com as quais contactam, podendo permitir perceber a suas decisões, expectativas e motivações em relação às línguas e culturas (Moore & Py, 2011; Castellotti & Moore, 2010). Para além disso, as representações sociais constituem um passo importante na compreensão sobre a forma como os sujeitos interagem com o Outro e com a diversidade cultural (Castellotti & Moore, 2010).

No contexto português, alguns estudos mostram que os alunos reconhecem a importância das línguas, com especial destaque para a língua inglesa (Senos, 2011; Simões, 2006; Simões & Senos, 2019). No entanto, a importância que lhe atribuem está relacionada com o papel comunicativo e utilitário, sendo, frequentemente, vista como um instrumento de comunicação, desligado de referências culturais (Pinho & Moreira, 2012; cf. Araújo e Sá *et al.*, 2010, Andrade & Araújo e Sá, 2006). A aula de línguas torna-se um lugar privilegiado para o trabalho com as representações dos alunos sobre diferentes línguas e culturas. Na aula de inglês, em particular, este trabalho pode ser desenvolvido através da reflexão em

torno das representações sobre o inglês e a sua relação com as outras línguas e culturas. Neste sentido, acreditamos que uma abordagem didática do inglês para a valorização da diversidade linguística e cultural deve tirar partido do trabalho sobre estas e outras representações identificadas.

Princípio 2- Ensino do inglês para a observação e questionamento das línguas, seus papéis e estatutos.

Apesar das representações sociais constituírem construções dificilmente alteráveis, acredita-se que o trabalho desenvolvido em contexto educativo pode proporcionar a reconstrução da forma como os sujeitos veem o mundo e interagem com o Outro, contribuindo para o desenvolvimento de atitudes de valorização e respeito pelo diverso (Moore & Py, 2011; Castellotti & Moore, 2010).

Segundo Andrade, Araújo e Sá & Moreira (2007), podem identificar-se duas formas de olhar e trabalhar as línguas: i) através de atividades de observação e de consciencialização do funcionamento, estatuto e papel das línguas na vida dos sujeitos e das comunidades; ii) através de atividades de experimentação e, conseqüentemente, de reconstrução da forma como os aprendentes se relacionarem com as línguas, com os outros e com os seus próprios percursos linguísticos.

Neste sentido, uma abordagem didática do inglês para a valorização das línguas e das culturas e desenvolvimento da competência plurilingue pressupõe um trabalho de reflexão em torno dos estatutos das línguas, podendo, por exemplo, partir do papel de destaque do inglês no panorama de comunicação internacional. Assim, na aula de inglês, em particular, este trabalho pode ser desenvolvido através da reflexão em torno do papel da língua inglesa no mundo, da sua relação com outras línguas e da sua diversidade intra-linguística. Este trabalho poderá proporcionar o debate em torno do papel do inglês enquanto obstáculo ou motor da promoção da diversidade linguística.

Trabalhar a competência plurilingue neste contexto representa, de igual modo, trabalhar a flexibilidade cognitiva, permitindo o desenvolvimento de competências metalinguísticas, metacognitivas e metacomunicativas. Neste sentido, as línguas ganham centralidade e são objetos de análise (Hawkins, 1999) por parte dos alunos que observam

e refletem sobre as línguas através de atividades de análise linguística, de comparação e contraste entre línguas e de sistematização de aspetos linguísticos.

Numa abordagem plural do ensino/aprendizagem do inglês acreditamos que a língua inglesa não deve ser a única língua em presença, observação e análise. Ao contrário de uma abordagem monolíngue, acreditamos que o trabalho com diferentes línguas em sala de aula permite ao aluno mobilizar e desenvolver competências transversais a outras áreas de conhecimento, nomeadamente, desenvolver a sua autonomia, a sua consciência crítica e estratégias de acesso ao conhecimento neste mundo globalizado (Gonçalves, 2011; Martins, 2008).

Por fim, este trabalho de observação e reflexão sobre as línguas deve ter como objetivo a construção de uma consciência linguística que permita ao aluno fazer uso e expandir o seu próprio repertório linguístico.

Princípio 3- Ensino do inglês para a transformação da sociedade

Este princípio sublinha a finalidade última da didática do plurilinguismo, a formação de cidadãos para a prática da democracia e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Alarcão, 2012). Com efeito, o ensino de línguas caracteriza-se pelo seu carácter transformativo que passa pela expansão dos repertórios linguístico-comunicativos dos alunos e pela (re)construção identitária dos sujeitos.

Neste processo de construção identitária dos sujeitos não são apenas os intervenientes do processo educativo a desempenhar um papel ativo e importante, pelo contrário, toda a sociedade intervém na forma como os sujeitos veem as línguas e culturas, pelo que se torna imprescindível o trabalho colaborativo entre comunidade escolar e sociedade em geral.

Com efeito, alguns estudos têm evidenciado os contributos do trabalho da escola com diversos parceiros sociais (autarquias, associações culturais, sociais e profissionais, bibliotecas, editoras, meios de comunicação social) na reconstrução de representações e atitudes de valorização das línguas e culturas e na construção de comunidades mais inclusivas e justas (Andrade & Pinho, 2009; Canha, 2013). O trabalho colaborativo surge, assim, como uma das chaves fundamentais para o ensino de línguas onde todos os

intervenientes no processo educativo (investigadores, formadores, professores alunos e encarregados de educação, entre outros) são agentes ativos e participativos em estreita comunicação e coordenação com a sociedade e com a própria comunidade local (Beacco, *et al.*, 2010).

Conclusão

O percurso que traçamos neste capítulo procurou evidenciar a importância da preservação da diversidade linguística e cultural, uma vez que se defende que apenas através de uma visão do mundo consciente e respeitadora da diversidade e singularidade de cada indivíduo se pode construir uma sociedade mais justa e democrática. Neste sentido, invocamos o papel da educação na promoção de valores e atitudes de abertura e respeito pelo Outro, com vista à compreensão planetária (Morin, 2002). Neste contexto, evidenciamos a importância das línguas, mais concretamente, do ensino das línguas, na construção identitária dos sujeitos com potencial transformador das sociedades através da irradicação do preconceito e da exclusão social.

Nesta linha de pensamento, apresentámos aquela que pensamos ser uma possível resposta aos desafios atuais do ensino de línguas, uma didática do plurilinguismo que tem como objetivo a promoção do plurilinguismo enquanto competência e valor a desenvolver, fazendo referência a estas duas finalidades e implicações didáticas numa abordagem curricular plural.

Tendo por base este modelo de educação, refletimos sobre o ensino do inglês enquanto potencial promotor da didática do plurilinguismo, a sua importância no panorama de comunicação internacional e a sua forte presença no currículo de línguas dos sistemas escolares, enquanto língua estrangeira mais aprendida na Europa e no mundo. A esta reflexão sucedeu-se a apresentação de um conjunto de princípios para a construção de um projeto didático para o ensino do inglês que vise a promoção do plurilinguismo através do desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos e a consolidação de valores e atitudes de abertura e respeito pelo mundo das línguas e culturas e comunidades.

Acreditamos que os princípios aqui enunciados podem constituir uma base de trabalho importante para um ensino de línguas mais plural e integrador da complexidade e singularidade dos sujeitos, apelando para a sua centralidade no processo de ensino/aprendizagem.

Capítulo 3
Enquadramento metodológico e desenho
do estudo

*Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho
caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.*

Paulo Freire

Introdução

Após termos apresentado o referencial teórico deste estudo, expomos, neste capítulo, o quadro metodológico adotado, partindo, inicialmente, das questões e objetivos que nortearam esta investigação para, posteriormente, apresentarmos as opções tomadas relativamente à abordagem metodológica, aos procedimentos e técnicas de recolha de dados, bem como as categorias de análise dos dados, que utilizámos para dar resposta aos objetivos do estudo.

No processo de construção de conhecimento, a metodologia ocupa um papel fundamental de suporte às teorias. Segundo Vilelas (2009), a palavra *metodologia* é originária do grego e resulta da combinação entre *meta*, que significa *caminho* e *logos*, *discurso* ou *estudo*. Assim, entende-se por metodologias “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (Vilelas, 2009, p.17). Neste estudo, analisámos e avaliámos os caminhos disponíveis e a suas utilizações, com o objetivo de construir um estudo empírico que nos permitisse dar resposta às nossas inquietações. No entanto, como refere o autor citado em epígrafe, “investigar supõe desenvolver um delicado equilíbrio entre a aplicação de normas mais ou menos preestabelecidas pelo método e uma certa dose de criatividade e originalidade (Vilelas, 2009 p.11). Assim, a par das opções metodológicas adotadas, surge a curiosidade, a criatividade e paixão do investigador, que confere ao estudo um rasgo de inovação e pertinência, para a construção do conhecimento científico.

O percurso metodológico deste estudo é fortemente marcado pelo contexto educativo e pela vontade de intervir e poder criar situações inovadoras em didática de línguas, nomeadamente, através da construção de um plano de intervenção didática que teve como objetivo principal o desenvolvimento da competência plurilingue de alunos de uma turma do ensino secundário, a partir da aula de inglês. Desta forma, como teremos

oportunidade de expor neste capítulo, o nosso estudo parte de uma abordagem qualitativa, correspondendo a um estudo de caso (Stake, 2009; Yin, 2005), pelo facto de se estudar de forma detalhada e aprofundada a possibilidade de desenvolvimento da competência plurilingue num grupo de alunos de uma turma de inglês do 10.º ano de escolaridade de uma escola da cidade de Aveiro. Consideramos, ainda, que existem, neste estudo, características de uma investigação-ação, uma vez que este estudo integrou um projeto de intervenção didática, que se foi construindo à medida que foi sendo implementado, num processo cíclico e reconstrutivo, com vista à compreensão de como se pode transformar a realidade.

Após a apresentação das opções metodológicas, passamos à descrição das técnicas de recolha de dados utilizadas presente estudo, que corresponderam a diferentes momentos do projeto de investigação e aos objetivos específicos formulados: i) um primeiro momento, de diagnóstico das representações dos alunos sobre as línguas e culturas e os seus percursos linguístico-comunicativos; ii) um segundo momento, de implementação do plano de intervenção didática e de trabalho de confronto, análise e consciencialização com vista à reconstrução das representações dos alunos e iii) um terceiro momento, de retrospectiva e de avaliação do trabalho realizado.

Na parte final deste capítulo, será apresentado e descrito o sistema de categorização de análise dos dados, que teve por base o quadro teórico abordado nos capítulos precedentes desta tese.

Partindo do acima exposto, este capítulo tem como objetivo apresentar de forma clara e detalhada o desenho metodológico deste estudo, incluindo os avanços e retrocessos de um processo dinâmico e de um projeto que se foi reconstruindo e adaptando aos intervenientes e ao contexto de investigação.

1. Desenho metodológico do estudo

1.1 Posicionamento paradigmático

O projeto de investigação que aqui se apresenta representa um estudo em educação que, pela sua natureza, corresponde a uma realidade complexa e subjetiva. Deste forma, o seu desenho metodológico integra diferentes estratégias de investigação, bem como diferentes técnicas de recolha e análise de dados.

Este projeto de investigação tem como principal finalidade compreender o papel do ensino do inglês no desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos de uma turma do ensino secundário. Para alcançar este objetivo foram formuladas as seguintes questões:

- Qual o papel do ensino do inglês no quadro de uma educação plurilingue?
- Que programa didático conceber e implementar para promover o desenvolvimento da competência plurilingue em alunos do ensino secundário a partir da aula de inglês?
- Como podem os alunos do ensino secundário desenvolver a sua competência plurilingue em aula de língua inglesa?

Estas questões de investigação pressupõem os seguintes objetivos de investigação:

- Compreender o papel do ensino de inglês no desenvolvimento da competência plurilingue em alunos do ensino secundário português;
- Conceber, implementar e avaliar um programa de educação plurilingue em aula de inglês;
- Identificar indícios de desenvolvimento da competência plurilingue nos alunos de inglês no Ensino Secundário.

Assim, tendo em consideração a natureza multifacetada e multidimensional deste estudo, consideramos que este se insere no paradigma de investigação qualitativo e interpretativo-exploratório (Amado, 2009), uma vez que se pretende compreender um fenómeno de forma aprofundada, tendo em consideração a complexidade do seu

contexto, sendo a investigação desenvolvida ao longo de um processo interativo com os intervenientes nesse mesmo processo (Bogdan & Biklen, 1994).

Neste estudo, consideramos este paradigma tal como foi definido por Guba & Lincoln (1994), entendido como o conjunto de crenças baseadas em aceções ontológicas, epistemológicas e metodológicas que norteiam um estudo em investigação.

Nesta linha de pensamento, os fenómenos sociais são considerados o produto de um sistema complexo de interações entre os sujeitos (Amado, 2009), a realidade é percebida como um processo dinâmico, fenomenológico e associado à história individual dos sujeitos, bem como aos contextos. Para compreender a realidade é necessário não só considerar os comportamentos observáveis, torna-se necessário também conhecer os sistemas de crenças e de valores, os sistemas de comunicação e de relação, bem como as suas representações para os indivíduos ou grupos em causa (Bogdan & Biklen, 1994).

Na secção que se segue, identificamos o tipo de estudo que realizámos para a obtenção dos dados. Assim, em função do tipo de dados que pretendíamos recolher, optámos por um estudo de campo de tipo qualitativo, uma vez que foi nosso propósito a recolha de dados direta da experiência empírica dos intervenientes.

1.2 Abordagem qualitativa

Neste estudo, adotámos uma abordagem qualitativa, por procurarmos compreender a forma como os sujeitos interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que vivem (Vilelas, 2009). Em oposição a uma visão objetiva e numérica da realidade, que caracteriza a abordagem quantitativa, optámos por uma abordagem que nos permite compreender o comportamento dos seus intervenientes, considerando a complexidade dos seus percursos individuais e singulares.

Este tipo de abordagem teve origem na filosofia e nas ciências humanas, mais concretamente na história e antropologia. Como método de investigação, a abordagem qualitativa surge desde o início do século XX na antropologia social, com os investigadores Malinowski (1922) e Mead (1935) e os sociólogos da Escola de Chicago, como Park e Burgess (1925). Ainda que de forma pouco sistematizada, esta parece ter sido a origem desta abordagem que viria a ganhar notoriedade no século XIX, na Alemanha, por parte de

alguns académicos que, insatisfeitos com o uso de métodos naturalistas nas ciências sociais, propuseram uma abordagem holística para o estudo de fenómenos sociais (Vilelas, 2009, p. 116).

Assim, surge uma abordagem que se centra no modo como os seres humanos interpretam e atribuem sentido à sua realidade. Nesta ótica, “os cientistas sociais não abordam as pessoas como individualidades que existem no vazio. Em vez disso, exploram os mundos das pessoas na globalidade do seu contexto de vida” (Vilela, 2009, p.106).

Trata-se, por isso, de uma abordagem caracterizada por Bogdan & Biklen (1994) como uma metodologia, na qual a fonte direta dos dados é o ambiente natural. Com efeito, como refere Vilelas (2009), “os estudos qualitativos consideram que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objectivo e a subjectividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números. (2009, p.105). Assim, é possível considerar a complexidade dos contextos, uma vez que o ambiente natural é a fonte dos dados e que o investigador os analisa de forma indutiva.

Para compreender esta relação entre o sujeito e a complexidade do contexto onde se insere é necessário adotar uma investigação descritiva onde:

“os dados são recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém através do contacto direto. Além do mais, os materiais registados mecanicamente são revistos na sua totalidade pelo investigador, sendo o entendimento que este tem deles o instrumento-chave da análise” (Bogdan & Biklen, 1994, p.48).

Assim, a investigação qualitativa é descritivo-interpretativa, sendo os dados recolhidos em forma de palavras ou imagens, em oposição ao registo numérico e estatístico, característico da investigação quantitativa. A análise dos dados é feita de modo indutivo, na tentativa de se compreender a forma como os intervenientes dão significado aos fenómenos. Desta forma, “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49).

Considerando a natureza complexa do objeto de estudo na abordagem qualitativa, os estudos pressupõem uma flexibilidade e adaptabilidade que o investigador deve adotar ao longo do percurso de investigação. Como referem Bogdan & Biklen (1994),

“os desenhos dos estudos qualitativos são flexíveis e respeitantes ao objecto de estudo. Evoluem ao longo da investigação, e é esta flexibilidade que permite um aprofundamento e pormenor dos dados. O investigador observa as pessoas e as interações entre elas, participa nas actividades, entrevista as pessoas/chave, conduz histórias de vida ou estudos de casos e/ ou analisa documentos já existentes.” (p. 107).

No que se refere ao investigador, este desempenha um papel fundamental na recolha de dados na abordagem qualitativa, uma vez que tem em conta a singularidade e complexidade dos contextos, estando presente, na maioria dos casos, no local do estudo. Como referem Bogdan & Biklen (1994), “os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, deslocando-se, sempre que possível, ao local de estudo.” (1994, p.48). Para além disso, há uma maior preocupação pelo processo do que pelos resultados.

Segundo a abordagem qualitativa, o objetivo desta investigação não se confina à verificação (confirmação ou refutação) de hipóteses previamente formuladas. As abstrações são construídas à medida que os dados se agrupam em núcleos de sentido. É a partir de padrões encontrados nos dados que o investigador desenvolve conceitos, ideias e teorias. Nesta abordagem, os investigadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos, permitindo uma visão holística dos fenómenos.

Em suma, pode afirmar-se que esta perspetiva de investigação se centra “no modo como os seres humanos interpretam e atribuem sentido à sua realidade. Os cientistas sociais não abordam as pessoas como individualidades que existem no vazio. Em vez disso, exploram os mundos das pessoas na globalidade do seu contexto de vida” (Bogdan & Biklen, 1994, p.106).

Com efeito, neste estudo, os dados foram recolhidos no contexto de sala de aula, no decorrer da implementação de um plano de intervenção didática. Neste sentido, foi tido em linha de conta a natureza complexa do contexto educativo, onde diferentes variáveis

se entrecruzam e influenciam mutuamente. Respeitando a natureza descritiva deste tipo de investigação, os dados recolhidos pretenderam evidenciar a opinião dos intervenientes ao longo do estudo. Neste sentido, procurou-se perceber o significado que os intervenientes deram às experiências vivenciadas ao longo do ano letivo.

Após a apresentação da abordagem qualitativa adotada neste estudo, apresentamos, na secção que se segue, o modelo de investigação escolhido, o estudo de caso. No nosso caso, o fenómeno em análise é o desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos de uma turma do 10.º ano de uma escola da cidade de Aveiro.

1.3 O estudo de caso

No quadro de uma abordagem qualitativa, adotámos como modelo de investigação o estudo de caso, uma vez que este corresponde a um tipo de análise intensiva e detalhada de uma entidade bem definida, que é flexível em relação ao recurso a técnicas, permitido a recolha diversificada de informação relativamente à situação em análise, viabilizando o seu conhecimento e caracterização (Coutinho & Chaves, 2002; Pardal, 1995; Stake, 2009; Yin, 2005).

Neste sentido, o estudo de caso possibilita a análise pormenorizada de uma situação, tendo em linha de conta a complexidade e singularidade dos fenómenos. Com efeito, “o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real.” (Yin, 2005:20).

Relativamente aos objetivos dos estudos de caso, Guba & Lincoln (1994) consideram que, num estudo de caso, o investigador pode: a) relatar ou registar os factos tal como sucederam, b) descrever situações ou factos, c) proporcionar conhecimento acerca do fenómeno estudado, e d) comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso. Num estudo mais recente, Yin (2005) sistematiza estes objetivos, defendendo que o estudo de caso pode ser conduzido para um dos três propósitos básicos: explorar, descrever ou ainda explicar uma determinada realidade.

Relativamente à sua tipologia, Stake (1995) identifica três tipos de estudo de caso que correspondem aos objetivos investigativos: intrínseco, instrumental e coletivo. Nos estudos de caso intrínsecos, o foco da investigação é o caso particular, sendo mais

importante compreender um caso em particular, sem relação a outros casos ou problemáticas mais abrangentes. Nos estudos de caso instrumentais, o estudo do caso pretende conhecer e compreender uma temática mais abrangente através da compreensão de um caso em particular. Neste sentido, o caso funciona como instrumento para facilitar a compreensão de algo que vai para além do caso em si. Nos estudos de caso coletivos, são estudados diversos casos com o objetivo de compreender uma determinada realidade.

Segundo a categorização apresentada por Stake (1995), consideramos que este estudo se trata de um estudo instrumental, no qual um caso é examinado para potenciar a reflexão sobre um assunto, para refinar uma teoria, para proporcionar conhecimento sobre algo que não é exclusivamente o caso em si. O estudo de caso funciona, deste modo, como um instrumento para compreender um determinado fenómeno.

O estudo de caso que aqui apresentamos pode, ainda, ser caracterizado tendo em linha de conta os seguintes critérios: a intenção, o conteúdo, a unidade de análise e o desenho metodológico do estudo (Bogdan & Biklen, 1994; Yin, 2005). Assim, este estudo é maioritariamente descritivo e parte de um caso único; compreender a possibilidade de desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos de uma turma de inglês do ensino secundário. Por forma a compreendermos a complexidade da realidade em estudo, recorreremos a uma diversificação de técnicas de recolha de dados, usando uma metodologia de investigação complexa e holística (Amado, 2009).

De acordo com as características do estudo de caso expostas anteriormente, partimos de uma situação particular e real em contexto educativo, tendo em consideração a complexidade da mesma. Com efeito, pretende-se compreender o desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos da turma que realizou as atividades do plano de intervenção concebido e implementado, analisando os seus percursos individuais e convidando-os a interagir e a refletir sobre o seu próprio percurso.

Esta visão holística da realidade permitirá proceder à triangulação dos dados, possibilitando, assim, a obtenção de resultados mais ricos e completos. Segundo Stake (1995), a triangulação dos dados surge como elemento fundamental ao estudo de caso,

uma vez que esta permitirá ao investigador obter as confirmações necessárias para aumentar a credibilidade das suas interpretações.

1.4 Um estudo com contornos de investigação-ação

Tendo em conta a intenção transformadora deste estudo, que procura compreender como desenvolver a competência plurilingue dos alunos a partir da aula de inglês, consideramos que se trata de um estudo com características de investigação-ação. Com efeito, este estudo procurou não só investigar um determinado fenómeno social, mas também, alterar esta realidade, com vista à sua transformação. Assim, pode afirma-se que se trata de um estudo com uma dupla finalidade: transformar a realidade e produzir conhecimento relativo a essas transformações (Barbier, 2002).

Este método torna-se conhecido com Kurt Lewin a partir da década de 70, caracterizando-se, pela sua dupla vertente de investigação, no sentido de aumentar a compreensão de um determinado fenómeno social e de ação, para obter a mudança no seio de uma comunidade (Barbier, 2002; Vilelas, 2009). O modelo surge durante a Segunda Guerra Mundial, quando Kurt Lewin, sendo judeu, se propõe estudar a discriminação para com este povo, não só descrevendo o problema *in loco* mas também vivendo o problema na primeira pessoa.

Inspirado neste modelo, a investigação-ação considera o processo de investigação em espiral, iterativo e focado num problema” (Vilelas, 2009, p.194; cf. Barbier, 2002), sendo a análise crítica dos fenómenos efetuada de forma faseada em ciclos de planeamento, ação, observação e reflexão. Os fenómenos, que ocorrem num contexto situacional não correspondendo a uma amostra sujeita a generalizações, são avaliados continuamente de forma cíclica, com o objetivo último de compreender como melhorar a prática. Trata-se, portanto, de um processo “passo-a-passo”, isto é, não se segue um planeamento prévio, o plano vai-se construindo à medida que vai sendo implementado. As diferentes fases do trajeto são construídas em função das aprendizagens que vão acontecendo e que têm um impacto imediato na realidade em estudo. Schmuck (2006) sugere que este ciclo em espiral consiste em momentos de reflexão, planeamento, ação, recolha e análise dos dados para que se passe, posteriormente, à reformulação do

planeamento, à ação, à recolha de novos dados, podendo este ciclo repetir-se inúmeras vezes (cf. Vilelas; 2009; Barbier, 2002). Esta metodologia tem como objetivo a melhoria das práticas através da reflexão sobre as mesmas, isto é, a mudança através da ação (Schmuck, 2006).

Neste sentido, a investigação-ação destaca-se de uma metodologia de investigação tradicional por se apresentar como uma metodologia: i) prática, os resultados do estudo têm uma aplicação imediata no contexto; ii) participativa, o investigador não é externo ao estudo, adotando uma posição interventiva e participada; iii) transformadora (*empowering*), todos os participantes podem contribuir de forma ativa para o estudo, sofrendo transformações que decorrem dessa mesma participação; iv) interpretativa, as perceções e atitudes dos intervenientes são consideradas para análise; v) hipotética, os dados não resultam em respostas certas ou erradas mas em hipóteses de solução de um determinado problema; vi) crítica, o investigador e os restantes intervenientes não se restringem ao contexto situacional do estudo mas atuam também como agentes críticos da mudança – o professor/investigador pede aos alunos feedback sobre os pontos fortes e fracos do seu método de ensino ou das atividades pedagógico-didáticas que realiza (Schmuck, 2006).

O investigador tem, por isso, um papel participativo na investigação. Trata-se de um investigador “implicado”, como refere René Barbier (2002) e que “implica” os restantes intervenientes do estudo. Neste sentido, para este autor, geralmente, o professor assume o papel de investigador para estudar o seu lugar de trabalho. Assim, o investigador desempenha o seu papel profissional “numa dialéctica que articula constantemente a implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação, a ciência e a arte.” (Barbier, 2002, p.18).

Neste estudo, adotámos uma abordagem que se aproxima da investigação-ação integral de André Morin (1996), uma vez se trata de uma investigação por, para, sobre e com os atores intervenientes do estudo (Barbier, 2002). Trata-se, pois, de uma investigação desenvolvida num determinado contexto e que tem em conta cinco dimensões: parte de

um acordo com os participantes (contrato), pressupõe a sua participação, espera a mudança, opera ao nível do discurso crítico e reflexivo e faz-se sentir pela ação.

Tendo em conta a situação profissional da investigadora, de professora não colocada que, por esse motivo, não tem a possibilidade de trabalhar com uma turma que estivesse ao seu encargo, foi dirigido um convite a uma professora de inglês (ex-orientadora de estágio da investigadora), de uma escola da cidade de Aveiro. Assim, celebrou-se um tipo de acordo ou contrato, como refere Morin (1996), que ligou a investigadora àquela professora e à turma do projeto.

O contexto onde se desenvolveu este estudo foi o ensino secundário, uma vez que como apresentado no capítulo II deste estudo, segundo os dados de um estudo recente da Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência da Comissão Europeia - Eurydice (2017), cerca de 90% dos alunos no final da escolaridade obrigatória escolhe a língua inglesa como primeira e única língua estrangeira a ser aprendida.

Após a apresentação do modelo de investigação adaptado para este estudo, passamos, na secção que se segue, à apresentação dos instrumentos de recolha de dado utilizados.

2. Os instrumentos de recolha de dados

No ponto dois deste capítulo, apresentamos os instrumentos de recolha de dados utilizados neste estudo. Em primeiro lugar, apresentamos o inquérito por entrevista realizado à professora da escola, que teve como principal objetivo conhecer o seu percurso pessoal e profissional. De seguida, serão apresentados os instrumentos de recolha de dados utilizados durante a implementação do plano de intervenção didática, que foi desenvolvido e dinamizado numa turma do 10.º ano e que teve como principal objetivo compreender de que forma o ensino do inglês pode promover o desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos do ensino secundário.

2.1 A entrevista: caracterização da professora da turma

Apesar de a professora-investigadora já conhecer a professora da turma que iria participar neste projeto, procedeu-se a um estudo explorativo com os seguintes objetivos:

- conhecer o percurso profissional da professora de inglês;
- identificar a sua motivação para participar neste projeto;
- caracterizar o seu contexto socioprofissional e caracterizar a turma que viria a integrar o projeto;
- conhecer a biografia linguística e cultural da professora;
- conhecer as representações da professora em relação às línguas e culturas e ao ensino/ aprendizagem de línguas;
- conhecer as representações da professora em relação ao plurilinguismo e ao papel do ensino do inglês e de outras línguas no desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos.

Com vista a alcançar estes objetivos, foi realizado um inquérito por entrevista à professora da turma, uma vez que esta técnica de recolha de dados constitui uma forma privilegiada de acesso à perspetiva pessoal dos sujeitos (Cunha, 2007). Assim, foi realizada uma entrevista semi-estruturada, que permitiu à investigadora seguir um guião orientador, dando-lhe a liberdade de desenvolver aspetos particulares que pudessem ser importantes para o projeto e permitindo o desenrolar natural e espontâneo da mesma (Pardal & Correia, 1995; Quivy & Campenhoudt, 1995). O guião da entrevista foi constituído, maioritariamente, por perguntas abertas, conferindo mais liberdade de resposta ao entrevistado e por perguntas de opinião, permitindo ao investigador ter acesso à perspetiva pessoal do entrevistado (Pardal & Correia, 1995) (anexo 1).

O guião da entrevista foi constituído por cinco fases que correspondem aos objetivos apresentados (anexo 1). Numa primeira fase pretendeu-se caracterizar pessoal e profissionalmente a professora de Inglês, conhecer a sua motivação para participar neste projeto, caracterizar o seu contexto socioprofissional e caracterizar a turma que viria a integrar o projeto, nomeadamente, no que respeita ao seu contacto com a diversidade linguística e cultural. Numa segunda fase, pretendeu-se conhecer a biografia linguística e

cultural da professora, mais concretamente, conhecer as aprendizagens linguísticas realizadas, os contactos culturais vivenciados, as percepções sobre competências linguísticas adquiridas e os projetos de aprendizagem de línguas. Na fase três desta entrevista, procurou-se conhecer as representações da professora em relação a diferentes línguas e culturas, nomeadamente em relação à língua inglesa. Posteriormente, na fase quatro da entrevista procurou-se conhecer as representações da professora em relação ao ensino/aprendizagem de línguas, com especial destaque para o ensino/aprendizagem da língua inglesa. Para além disso, procurou-se conhecer as representações da professora em relação ao plurilinguismo e ao papel do ensino do inglês e de outras línguas no desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos. A fase final teve como objetivo avaliar a entrevista e compreender o contributo da mesma no processo de consciencialização profissional por parte da professora.

Após a entrevista, procedeu-se à análise dos dados provenientes da transcrição da entrevista, através da análise de conteúdo. Esta tipologia de análise permite extrair ideias e significado através de uma dimensão descritiva, de modo a permitir o acesso ao que foi narrado, e através de uma dimensão interpretativa, comparando os resultados do estudo e quadro teórico de referência deste projeto (Bardin, 2008; Guerra, 2006).

A análise dos dados foi efetuada tendo em conta quatro categorias de análise: a) a biografia pessoal e linguística da professora; b) as suas representações em relação às línguas e culturas; c) as suas representações em relação ao ensino/aprendizagem de línguas (e do inglês em particular); d) as suas representações em relação às suas práticas. Acreditamos, pois, que a leitura da entrevista através destas unidades de análise nos permitiu conhecer a professora e perceber como as suas representações em relação às línguas e culturas se relacionam com as suas práticas.

Como foi referido no capítulo II deste estudo, o estudo das representações no contexto educativo constitui um aspeto importante para a compreensão da forma como o sujeito interage com as línguas e com o próprio processo do seu ensino/aprendizagem. Apesar deste estudo exploratório não constituir o foco central do nosso trabalho, considerou-se importante compreender a forma como a professora de inglês perceciona as línguas, o ensino/aprendizagem de línguas e o plurilinguismo. Com efeito, alguns autores

consideram que as representações que os professores têm sobre as línguas estão no centro da conceção e operacionalização dos programas de línguas (Castellotti & Moore, 2010). O acesso às representações dos professores contribui para uma melhor compreensão das suas práticas e a sua reflexão sobre o seu desenvolvimento pessoal e profissional (van den Berg, 2002).

No contexto português, alguns estudos mostram que os professores de línguas revelam uma falta de consciência sobre o seu contacto com línguas e culturas, o que pode representar um obstáculo ao trabalho com os repertórios linguísticos dos alunos (Andrade & Canha, 2006; Gonçalves, 2011; Martins, 2008; Pinho, 2008). Estes estudos sublinham a importância da tomada de consciência, por parte dos professores, da diversidade linguística e cultural e da complexidade e diversidade dos repertórios linguísticos dos seus alunos que devem estar no centro da construção do processo de ensino/aprendizagem de línguas. Os professores devem, por isso, integrar os repertórios linguísticos dos alunos como objetos de sala de aula de línguas e promover o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural desses mesmos alunos, permitindo-lhes o desenvolvimento da sua identidade linguística e cultural e promovendo a interação com diferentes línguas e culturas (Beacco & Byram, 2003).

Com efeito, a análise da entrevista permitiu-nos saber que esta professora nasceu na Alemanha, filha de pais imigrantes, tendo regressado a Portugal após ter frequentado a escola primária naquele país. Licenciou-se em *Línguas e Literaturas* Germânicas, estando a lecionar inglês e alemão há vinte e três anos. Um ano após ter começado a lecionar, tornou-se orientadora de estágio de inglês e alemão pela Universidade de Aveiro. Para além da sua experiência como professora em Portugal, foi, também, professora de português como língua estrangeira e como língua materna de alunos estrangeiros e de imigrantes portugueses na Alemanha e na Suíça.

Quando questionada acerca das línguas que aprendeu, a professora refere o inglês, o alemão e o francês, em contexto formal, e o espanhol, que aprendeu em contexto informal. Em relação às línguas com as quais contactou, a professora refere apenas o romeno: “Uhm... romeno, talvez, com o romeno, tinha uma colega romena na Universidade de Trier. Que é também de origem românica. Só.” (EPT). Como referimos anteriormente,

alguns estudos em Portugal evidenciam a falta de consciência sobre as línguas com as quais o sujeito contacta, o que, por sua vez, parece revelar uma falta de reflexão em torno do contacto com outras línguas e culturas.

Relativamente às suas representações em relação às línguas e culturas, a professora foi questionada sobre o valor das línguas e sobre os aspetos que, em sua opinião, conferem maior prestígio às línguas. A professora foi ainda questionada sobre o papel do inglês nos dias de hoje, mais concretamente, sobre o papel do inglês em relação a outras línguas e culturas. A análise das respostas mostra que a professora considera que todas as línguas têm igual valor. No entanto, a professora considera que o inglês como a língua mais importante de comunicação, devido à sua presença nos programas escolares e na internet. Como refere,

“É assim, todas as línguas são importantes. Mas como língua de comunicação, o inglês é, sem dúvida, para mim, a língua principal de comunicação.” Justifica a sua afirmação dizendo que: “Eu penso que seja porque é uma língua ensinada em todos os países, no currículo de todos os países. Penso... penso/ que seja por isso, não é? E /depois/ por exemplo, a Internet/ é tudo em inglês, não é?”. (EPT)

A análise do discurso da professora evidencia alguma hesitação, o que pode significar a falta de reflexão em torno desta questão.

A professora refere ainda a importância do espanhol, que tem vindo a substituir outras línguas como o francês e o alemão nos programas escolares, devido ao seu papel de língua de comunicação. Para esta professora, o lugar que as línguas ocupam no currículo escolar reflete a sua importância no panorama de comunicação internacional.

Com efeito, a importância atribuída à dimensão comunicativa de uma língua evidencia-se ao longo do discurso da professora. Assim, a esta afirma que o principal objetivo do ensino/aprendizagem de línguas é o desenvolvimento da competência comunicativa, aspeto que retoma, quando se refere às suas práticas:

“As finalidades/ é pôr os alunos a comunicar. É sempre a finalidade última. Portanto, adquirir competências para comunicar. É claro que se dá muito peso à gramática, mas adquirir vocabulário é muito importante, porque às vezes consegue-se comunicar não tendo estruturas, frases completamente corretas a nível gramatical, mas usando o vocabulário, tendo um leque grande de vocabulário chega-se à comunicação.” (EPT)

Segundo a professora, este objetivo reflete-se nas suas práticas, uma vez que refere privilegiar atividades de desenvolvimento da competência de produção oral:

“Através de// um investimento grande na oralidade. Apesar de que os alunos quando chegam ao décimo ano vêm com muita dificuldade em falar inglês, em fazer apresentações orais, porque nunca fizeram antes, etc... Mas o essencial é incutir nos alunos confiança e não estar sempre a corrigir quando eles falam, para eles não ficarem desmotivados. Portanto, é essencial o tal investimento na oralidade, dentro da sala de aula.” (EPT)

Esta importância de desenvolver a competência comunicativa dos alunos reside, na sua perspectiva, nas exigências do mundo do trabalho e das possibilidades profissionais no estrangeiro:

“Cada vez mais relacionadas com o mundo do trabalho. Cada vez mais. Porque as hipóteses cá em Portugal não são muitas. A maioria dos alunos forma-se e procuram sair de Portugal.” (EPT)

Relativamente ao papel do inglês em relação a outras línguas, a professora considera que o papel desta língua no panorama de comunicação internacional, acarreta vantagens pelo facto de constituir um meio de comunicação entre diferentes culturas. No entanto, refere como desvantagem o facto de os alunos poderem considerar suficiente aprender inglês, não considerando importante aprender outras línguas.

A professora considera que existe espaço na aula de inglês para outras línguas e culturas, referindo que o programa e o manual contemplam já atividades onde a diversidade linguística está presente:

“Para falar de outras línguas e outras culturas? Sim, o nosso currículo aponta, também, para isso. No décimo ano, temos um tema que é o inglês e as outras línguas no mundo e fala-se nos Englishes, portanto, os diferentes sotaques do inglês, sotaques e não só também outras estruturas, que foram adaptadas. E no décimo primeiro ano, temos a unidade do multiculturalismo em que eles fazem um trabalho mesmo sobre outras culturas e outras línguas, e falamos sobre isso.” (EPT)

Por essa razão, outras línguas para além do inglês estão presentes na aula de inglês, como refere: “Sim, às vezes até eles até fazem uns exercícios, que vem mesmo no manual, em que aparecem frases e palavras de outras línguas para eles identificarem” (EPT). Tendo

como objetivo: “Consciencializar os alunos para, para as outras línguas e até vocabulário que nós temos na nossa língua materna que tem origem nessas línguas.” (EPT)

Finalmente, a professora considera que existe espaço na aula de inglês para o desenvolvimento da competência plurilingue, justificando que “...faz parte do projeto educativo de escola, como objetivo, portanto, para levar à inclusão, à escola inclusiva.” (EPT) Acrescenta também que que poderá ser desenvolvido na aula de inglês “...quando falamos do multiculturalismo, de outras culturas e religiões, etc., consciencializar os alunos para isso e para aceitar o diferente.” (EPT)

Apesar de reconhecer a importância da presença de diferentes línguas e culturas na aula de inglês, aspeto contemplado, quer no projeto curricular da escola, quer no programa de inglês e no manual adotado, a professora tem dificuldade em dar exemplos de atividades realizadas nas suas aulas de desenvolvimento da competência plurilingue.

Em suma, a professora de inglês reconhece a importância da promoção da diversidade linguística e cultural. Apesar de parecer demonstrar pouca consciência do seu percurso linguístico-comunicativo, demonstra uma predisposição e vontade de fazer parte de um projeto plurilingue, o que remete para uma vontade de aprender sobre as línguas e culturas e sobre si mesma. A professora mostra disponibilidade para a presença de diferentes línguas e culturas na sala de aula, referindo que não será algo de novo nas suas aulas.

De um modo geral, a análise da entrevista à professora permitiu-nos conhecer, de forma mais profunda, a colaboradora neste projeto, interveniente que desempenhou um papel fundamental na construção e implementação do mesmo, sobretudo no que respeita a intervenção didática. A entrevista poderá ter constituído um momento de reflexão sobre o percurso linguístico-comunicativo da professora que colaborou neste projeto, bem como um espaço de debate em torno dos conceitos-chave subjacentes ao projeto de investigação.

A entrevista teve lugar no ano letivo anterior à implementação do plano de intervenção didático. Após realizada a entrevista, passámos à construção do plano, em reuniões de trabalho entre a investigadora e a professora titular e tendo como base de trabalho o Programa Nacional para o Ensino do Inglês no 10.º ano (anexo 2).

Na secção que se segue, apresentamos o plano de intervenção, constituído por três diferentes fases de trabalho com os alunos: 1) as biografias linguísticas dos alunos; 2) os módulos didáticos; 3) as entrevistas em focus group.

2.2 O plano de intervenção didática

Um dos objetivos deste estudo foi o de conceber, implementar e avaliar um plano de intervenção didática plurilingue em aula de inglês, para procurar compreender de que forma o ensino do inglês pode promover o desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos do ensino secundário.

Desta forma, apresentamos, nesta secção da tese, o processo de construção e implementação do plano de intervenção didática, bem como os instrumentos utilizados na recolha de dados. Na primeira subsecção, apresentamos as biografias linguísticas realizadas com os alunos, que nos permitiu obter uma caracterização inicial dos principais intervenientes deste estudo. Seguidamente, apresentamos os módulos didáticos e todo o trabalho desenvolvido com os alunos ao longo do ano letivo. Finalmente, apresentamos as entrevistas em *focus group*, levadas a cabo no início do ano letivo seguinte e que tiveram como principal objetivo conhecer a opinião dos alunos que fizeram parte deste estudo em relação às atividades realizadas no âmbito do plano de intervenção didática.

2.2.1 As biografias linguísticas

De acordo com o relatório de caracterização da turma (Anexo 18), fornecido pela diretora de turma, a turma em que desenvolvemos esta investigação era constituída por 28 alunos, 17 raparigas e 11 rapazes, cuja média de idades se situava nos 14,9 anos de idade. Apenas 25 alunos frequentavam as aulas de inglês. Os alunos residiam maioritariamente em Aveiro, sendo que 9 alunos residiam na periferia. Não existiam alunos com apoio pedagógico nem com necessidades educativas especiais, tendo a maior parte destes alunos obtido muito boas notas no 9º ano. De acordo como o relatório fornecido pela diretora de turma, os seus agregados familiares não eram muito heterogéneos, as habilitações escolares dos pais estavam situadas maioritariamente no ensino básico e

secundário, com um número muito significativo de pais com licenciatura, dois com bacharelato, dois com doutoramento e três com mestrado.

Todos os alunos, à exceção de uma aluna brasileira, tinham nacionalidade portuguesa, estando, naquele momento, a residir na cidade. Os alunos acabaram o ensino básico (9.º ano) com boas notas e eram considerados por todos os professores como bons alunos. A sua língua materna era o português e a sua primeira língua estrangeira o inglês, que começaram a aprender no 2.º ciclo do ensino básico. No 3.º ciclo, metade dos alunos escolheu como segunda língua estrangeira o francês, enquanto que a outra metade da turma escolheu o espanhol. No início do ensino secundário, estes alunos optaram por continuar a estudar inglês, não estando, na altura, a estudar nenhuma outra língua estrangeira.

O relatório de caracterização da turma, fornecido pela diretora de turma, permitiu conhecer a turma na fase que antecedeu à implementação do projeto. No entanto, seria necessário proceder-se a uma caracterização mais profunda dos alunos da turma, nomeadamente no que dizia respeito aos seus percursos linguístico-comunicativos e às suas representações em relação às línguas e culturas. Assim, no decorrer do primeiro módulo de intervenção didática, foi pedido aos alunos que construíssem as suas biografias linguísticas.

As biografias linguísticas constituem uma modalidade de texto autobiográfico que permite a reflexão sobre os percursos individuais de cada sujeito, sendo motor de conhecimento sobre si próprio pela reconstrução de experiências pessoais dotadas de significado, pautadas por uma temporalidade singular, definida pelo sujeito da enunciação; um conhecimento dos outros, pela compreensão e reflexão das relações estabelecidas com o mundo; e um conhecimento do próprio mundo que rodeia esse mesmo sujeito (Perregaux, 2002).

As biografias linguísticas constituem, pois, uma modalidade ideal para conhecer os sujeitos, através dos seus próprios olhos, acedendo às suas representações sobre o mundo, como refere Perregaux:

“(…) quand la formation – ou l’école – s’intéresse au biographique, elles s’ouvrent un espace de parole et d’écriture à la reconnaissance individuelle et souvent collective des savoirs langagiers des

apprenants, des représentations qu'ils ont construites des rapports aux langues et à ceux qui les parlent" (2002, p.93).

Nesta perspetiva, foram construídas biografias linguísticas adaptadas do modelo de biografia linguística proposto pelo Conselho da Europa (Anexo 3). As biografias linguísticas tinham como principais objetivos: i) conhecer os percursos linguístico-comunicativos dos alunos; ii) conhecer as suas representações em relação às línguas e culturas.

A análise exploratória dos dados provenientes das biografias linguísticas permitiu perceber que, à semelhança de resultados encontrados noutros estudos, os alunos consideram conhecer apenas línguas aprendidas em contexto formal (Senos, 2011; Simões, 2006; Simões & Senos, 2019). A sua importância é relacionada com o seu carácter utilitário e comunicativo, afastando-se de aspetos culturais (Pinho & Moreira, 2012).

Relativamente à língua inglesa, esta é apresentada como uma língua importante, fácil e útil devido à sua forte presença em contexto de comunicação internacional e às oportunidades que pode representar ao nível profissional. Assim, destaca-se uma visão da língua inglesa tendo em conta a sua função instrumental, fortemente ligada ao poder económico e político. As representações em relação ao inglês identificadas neste estudo vêm reforçar os resultados apresentados por outros estudos no contexto português, nos quais a importância atribuída ao inglês é relacionada com um papel exclusivamente comunicativo e utilitário (Pinho & Moreira, 2012; Araújo e Sá *et al.*, 2010; Andrade & Araújo e Sá; 2006, Senos, 2011; Simões, 2006).

2.2.2 Conceção e implementação das atividades

O plano de intervenção didática começou a ser projetado no ano letivo de 2010/11, através da construção de um banco de atividades multilingues, por parte da investigadora que desenvolveu um trabalho de pesquisa e recolha de atividades de sensibilização à diversidade linguística e desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural dos alunos do ensino secundário. Este banco de atividades serviu de base para a conceção do plano de intervenção didática que começou a ser desenhado pela investigadora e pela professora de inglês interveniente neste estudo no ano letivo de 2011/12.

Na construção do plano de intervenção didática, foram tidas em consideração as linhas programáticas do Ministério da Educação para o ensino do inglês no 10.º ano (anexo

2), bem como a planificação anual da disciplina de inglês da escola (Anexo 4), na qual foi desenvolvido o projeto. O manual representou também uma base de trabalho importante, uma vez que as atividades inseridas no plano de intervenção deveriam ser integradas de forma harmoniosa e coerente no decorrer das aulas. Para além disso, a construção do plano de intervenção didática foi sendo desenvolvido a par da sua implementação, uma vez que se procurou adaptar as atividades às especificidades e necessidades dos intervenientes e do contexto.

O plano de intervenção didática, intitulado “Tornar-se plurilingue na aula de inglês” foi implementado no ano letivo de 2011/12 numa turma de inglês do 10º ano de uma escola da cidade de Aveiro. O plano de intervenção didática procurou perseguir os seguintes objetivos gerais:

- a) Identificar as representações dos alunos sobre diferentes línguas e culturas;
- b) Identificar experiências de contacto intercultural dos alunos;
- c) Contribuir para a reflexão e construção de conhecimento sobre o mundo das línguas e das culturas;
- d) Sensibilizar os alunos para a importância da valorização das línguas e das culturas;
- e) Consciencializar os alunos para a identidade una e plural de cada sujeito, também construída pelas línguas;
- f) Compreender como pode ser desenvolvida a competência plurilingue e intercultural de alunos a partir da aula de inglês;
- g) Identificar indícios de desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos.

O plano de intervenção didática consistiu em três unidades, cada uma constituída por três aulas de noventa minutos, como mostra a tabela 3.

O sujeito e as línguas

A primeira unidade, intitulada *O sujeito e as línguas*, foi implementada durante o primeiro período do ano letivo (novembro e dezembro de 2011) e teve como objetivo investigativo identificar as representações dos alunos em relação às línguas e culturas, nomeadamente à língua inglesa e à sua aprendizagem. Durante a implementação da

primeira unidade, pretendia-se que os alunos refletissem sobre os seus contactos e experiências com diferentes línguas e culturas e sobre o papel do inglês no contexto de comunicação atual. Para além disso, pretendia-se que os alunos refletissem sobre os seus percursos linguístico-comunicativos individuais, tendo em linha de conta a sua importância na construção da identidade de cada um. Neste sentido, foram desenvolvidas três aulas de noventa minutos.

A primeira aula foi dinamizada no dia 21 de novembro de 2011 e serviu de introdução à segunda unidade da planificação anual do 10º ano: *A world of many languages*. A aula começou com uma breve apresentação do projeto de doutoramento por parte da investigadora. A apresentação do projeto proporcionou vários momentos de reflexão sobre a aprendizagem de línguas, bem como, sobre o papel do inglês como língua de comunicação internacional. Esta atividade inicial de apresentação do projeto e de interação com os alunos teve como principais objetivos: i) apresentar e contextualizar o projeto e o plano de intervenção; e ii) estimular a participação dos alunos no projeto.

Após esta atividade inicial, foi dada aos alunos uma ficha de trabalho (anexo 5) onde lhes foi pedido para responderem a questões sobre as razões para a aprendizagem da língua inglesa ou de outras línguas, sobre as vantagens e desvantagens da aprendizagem de línguas e sobre a importância de aprender inglês ou qualquer outra língua. Os alunos foram convidados a partilhar as suas respostas oralmente.

Tabela 3 - Plano de intervenção didática

Units	Research goals	Educational goals	Activities	Outcomes
Unit 1 Languages and I	<p>Identify pupils' representations about English and about learning English;</p> <p>Identify pupils' representations about languages and cultures;</p>	<p>Pupils are expected to:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflect on the role of English worldwide, more specifically in relation to other languages and cultures; • Think carefully about language and cultural diversity and recognize its value; • Analyze his/her own linguistic path and be aware of its importance in the construction of their own identity; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Watching a video and talking about the English language worldwide; ✓ Identifying the English-speaking countries in the world map and talking about the English-speaking world; ✓ Writing about/expressing opinion about the English language worldwide and about the future of English; ✓ Working in groups in order to prepare a debate about the role of English in relation to other languages; ✓ Writing about/expressing opinion about the spread of English and its role in relation to other languages; ✓ Watching a video and talking about languages and learning languages; ✓ Talking about their own experiences with languages and language learning- building their linguistic biography. 	<p>Video and audio recorded classes</p> <p>Pupils' worksheets</p> <p>Pupils' linguistic biographies</p>
Unit2 A world of many languages	<p>Identify pupils' knowledge about the relation between access to languages and the evolution of the Media;</p> <p>Identify pupils' intercultural encounters;</p> <p>Identify signs of the development of pupils' <i>metalinguistic</i> competence;</p>	<p>Pupils are expected to:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflect on their contact with languages and cultures through the Media; • Recognize and identify different languages; • Compare different languages; • Use what one knows in one language to understand or communicate in another one; • Reflect on their relation with languages and on the work developed in classes; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Watching a video and talking about the evolution of the means of communication and its relation to language and cultural interactions; ✓ Reading extracts where teenagers from different parts of the world give their opinion about the advantages and disadvantages of the Media; ✓ Expressing opinion about the pros and cons of the Media – debate. ✓ Analyzing graphs and numbers about languages on the internet; ✓ Reading texts about UNESCO's initiative B@bel in several languages and answering questions about them; ✓ Talking about the dangers of online activities; ✓ Listening and comprehension exercise: "Safer Internet Day" ✓ Reading texts about how "Safer Internet day" is celebrated in different countries in different languages; ✓ Reflecting on and writing about their own reading comprehension skills in different languages. 	<p>Video and audio recorded classes</p> <p>Pupils' worksheets</p>
Unit 3 The future of languages	<p>Identify pupils' knowledge about:</p> <ul style="list-style-type: none"> • the way languages work and develop; • the social role of languages; • the future of languages; • languages in danger of extinction; <p>Understand the outcomes of having pupils interacting with people from different countries;</p> <p>➤ Identify signs of change in pupils' representations about languages and cultures.</p>	<p>Pupils are expected to:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflect on their intercultural encounters; • Think carefully about the way languages work and develop about their social role and about their future; • Reflect on languages in danger of extinction; • Think deeply on different opportunities in accessing to technology and reflect on languages as a means of social inclusion or exclusion; • Interact with people from different countries and learn about their languages and culture; • Develop their sensitiveness, attention, curiosity, receptiveness and respect towards languages and cultures; • Develop their self- confidence in learning languages and interacting with speakers of different languages; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Talking about technology and its importance today; ✓ Talking and writing about pupils' intercultural encounters; ✓ Reading and talking about future predictions on: medicine, transportation, communication, languages and cultures; ✓ Watch a video about the <i>Koro</i> language and the Enduring Voices Project; ✓ Reading a text about the Enduring Voices Project the main reasons for language extinction and the consequences of the disappearance of minority languages; ✓ Watching a video about the digital divide and discussing the relationship between the access to technology and the role of English within the technological world and towards other languages; ✓ Learning languages online; ✓ Language workshop – interacting with people from different countries and learning about their languages and cultures; ✓ Reflecting on and writing about their own reading comprehension skills in different languages. ✓ Reflecting and writing about the way pupils' learn languages; 	<p>Video and audio recorded classes</p> <p>Pupils' worksheets</p>

Seguidamente, os alunos assistiram a um vídeo sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo e ao longo de vários séculos e foram convidados a resolver alguns exercícios referentes à informação apresentada no vídeo. Esta atividade permitiu que fossem revistas as principais razões para a língua inglesa ser, nos dias de hoje, uma língua de destaque no panorama da comunicação internacional. Para além disso, foram referidos conteúdos como as famílias de línguas (línguas germânicas e línguas românicas), as razões pelas quais a língua inglesa é considerada uma língua fácil ou difícil, o número de falantes não nativos de língua inglesa em relação ao número de falantes nativos de inglês, bem como a diversidade de variantes da língua inglesa. Os alunos procederam, ainda, à identificação dos países onde a língua inglesa é a primeira língua e dos países onde esta é língua oficial, mas não é a primeira língua.

Na última atividade da aula, os alunos ouviram o testemunho de um aprendente de línguas que relatava as suas experiências sobre os diferentes motivos e contextos onde aprendeu línguas. Os alunos realizaram várias atividades de compreensão do texto áudio. Não houve tempo para realizar a reflexão proposta nos exercícios C e D, da segunda ficha de trabalho. No entanto, alguns alunos entregaram a ficha preenchida na aula seguinte.

A segunda aula teve lugar no dia 24 de novembro de 2011 e deu continuidade ao tema abordado na aula anterior. Os alunos começaram por realizar um trabalho de grupo onde discutiram questões relacionadas com o papel da língua inglesa nos dias de hoje, nomeadamente, questões relacionadas como fato de ser uma língua de comunicação internacional (anexo 6). Foi, ainda, discutido o futuro da língua inglesa. Em seguida, os alunos foram convidados a partilhar as principais conclusões a que chegaram os diferentes grupos. Seguidamente, os alunos procederam à leitura de um texto intitulado *The future of English*, onde são apresentadas as diferentes perspetivas de David Crystal e David Graddol em relação ao futuro da língua inglesa. Os alunos realizaram alguns exercícios de compreensão do texto. Finalmente, os alunos formaram grupos e prepararam um debate sobre o futuro da língua inglesa e sobre a sua relação com a diversidade linguística e cultural.

Na última aula do primeiro módulo, procedeu-se à visualização de um vídeo onde um menino indiano fala diversas línguas por questões de trabalho²¹. Professora e alunos analisaram o vídeo em conjunto, abordando questões relacionadas com os motivos que levam à aprendizagem de línguas e ao trabalho infantil. A discussão serviu para abordar e clarificar conceitos como os de *poliglota* e de falante *plurilingue*. Os alunos foram questionados sobre as línguas que aprenderam e sobre as que gostariam de aprender, bem como sobre diferentes formas de aprender línguas.

Posteriormente, os alunos ouviram um texto²² sobre o perfil de um falante de línguas e responderam a exercícios de compreensão oral (anexo 7). A correção foi feita com a ajuda de uma apresentação PowerPoint. Os alunos foram convidados a falar sobre os seus próprios percursos linguístico-comunicativos, tendo em seguida realizado a sua biografia linguística (anexo 3). Os alunos demoraram mais tempo do que o esperado e, por isso, acabaram de preencher as biografias linguísticas na aula seguinte.

Um mundo de muitas línguas

A segunda unidade, intitulada *Um mundo de muitas línguas*, teve lugar no segundo período do ano letivo (fevereiro e março de 2012) e foi construída com base na temática do programa de inglês do 10.º ano de escolaridade: *Os media*. Assim sendo, esta unidade teve como objetivos educativos a reflexão, por parte dos alunos, sobre os contactos com línguas e culturas através do acesso, cada vez mais frequente e facilitado, aos meios de comunicação e informação; a identificação e comparação de diferentes línguas e a reflexão sobre este processo por parte dos alunos. Para alcançar estes objetivos, foram desenvolvidas atividades como: a) visualização de um vídeo, discussão sobre a evolução dos meios de comunicação e sua relação com o crescente acesso a diferentes línguas e culturas; b) leitura de testemunhos de jovens de diferentes países do mundo sobre as vantagens e desvantagens dos *media*; c) análise de gráficos e números sobre as línguas na internet; d) leitura e compreensão de textos em diferentes línguas; e) reflexão em torno das competências de compreensão dos textos dos alunos em diferentes línguas.

²¹ <https://www.youtube.com/watch?v=6PrleqeCAPw>

²² <https://learnenglish.britishcouncil.org/en/i-wanna-talk-about/learning-languages>

A primeira aula teve lugar no dia um de março de 2012 e serviu de introdução ao tema *A World of Communication*. A aula teve início com uma breve discussão sobre os hábitos de utilização dos meios de comunicação pelos alunos. De seguida, procedeu-se à visualização de um vídeo sobre a evolução dos *media*. Os alunos realizaram alguns exercícios de compreensão do texto oral (anexo 8). A correção dos exercícios foi feita através de uma apresentação multimédia (em Power Point). De seguida, os alunos foram questionados sobre as possibilidades de acesso a diferentes línguas e culturas através dos meios de comunicação. Os alunos foram questionados sobre a presença das línguas em anúncios publicitários, nas suas séries televisivas favoritas, nas redes sociais que utilizam e na música que ouvem. Seguiu-se um exercício de identificação de um *slogan* em diferentes línguas. De seguida, os alunos realizaram um exercício de leitura e compreensão escrita sobre as vantagens e desvantagens dos meios de comunicação (anexo 8).

Na segunda aula, realizada a 19 de março de 2012, os alunos analisaram gráficos sobre as línguas mais faladas no mundo e sobre as línguas mais utilizadas na internet. Após esta discussão inicial, foi apresentado o projeto B@bel e os alunos procederam à leitura e realização de exercícios de compreensão escrita do mesmo texto em diferentes línguas: russo, francês, árabe e chinês. Após a realização dos exercícios, os alunos tiveram acesso à versão do texto em inglês. Procedeu-se à correção dos exercícios. Finalmente, os alunos responderam a questões relacionadas com as competências e estratégias utilizadas para a resolução dos exercícios da aula (anexo 9).

A terceira aula teve lugar no dia 12 de abril de 2012. Os alunos foram questionados sobre os seus hábitos em relação à utilização da internet e sobre os perigos a que estão sujeitos no mundo cibernético. De seguida, os alunos visualizaram um vídeo sobre o dia da internet segura, uma iniciativa levada a cabo pela Comissão Europeia²³ desde 2004. Posteriormente, procederam à leitura de diferentes textos sobre a celebração do dia da internet segura em diferentes línguas e realizaram exercícios de compreensão sobre os textos. Após a correção dos exercícios, os alunos refletiram sobre as competências e estratégias utilizadas na resolução das atividades (anexo 10).

²³ <http://www.saferinternet.org/web/guest/safer-internet-day>

O futuro das Línguas

A terceira unidade, intitulada *The future of languages*, teve lugar no último período letivo (maio e junho de 2012). Através da construção e implementação desta unidade esperava-se que os alunos refletissem sobre as suas experiências interculturais, sobre a forma como as línguas funcionam e se desenvolvem e sobre o papel social e o futuro de algumas línguas. Esperava-se, também, que os alunos tivessem a possibilidade de interagir com falantes de diferentes línguas e culturas e que aprendessem sobre as mesmas. Em simultâneo com o desenvolvimento de conhecimentos sobre as línguas, pretendia-se que os alunos desenvolvessem a sua sensibilidade, receptividade e curiosidade para aprender línguas e o respeito pelo Outro. Nesta unidade, foram dinamizadas algumas atividades como: a) debate sobre a tecnologia e a sua importância nos dias de hoje, nomeadamente sobre a possibilidade de contactar com diferentes línguas e culturas; b) reflexão e partilha sobre os contactos interculturais dos alunos; c) visualização de um vídeo sobre o projeto *Enduring Voices* e reflexão sobre as causas e consequências da extinção de línguas minoritárias; d) visualização de um vídeo sobre a exclusão tecnológica (Digital Divide) e reflexão sobre a ligação entre o acesso à tecnologia e o papel do inglês no mundo tecnológico e em relação a outras línguas e culturas; e) aprendizagem/ contacto com línguas através de plataformas online; f) interação com falantes de diferentes línguas num workshop de línguas na Universidade de Aveiro.

A primeira aula teve lugar no dia 16 de abril e começou por introduzir o tema “O mundo das tecnologias”. Os alunos foram questionados sobre a importância das tecnologias no seu dia-a-dia. Através de uma apresentação multimédia, foram levados a partilhar as suas experiências relativamente ao uso das tecnologias e construíram uma linha do tempo sobre as invenções tecnológicas (anexo 11).

De seguida, os alunos formaram grupos e participaram num desafio que consistia em encontrar as invenções mais importantes dos últimos dez anos. Os alunos partilharam as suas respostas e, seguidamente, leram um texto sobre as dez invenções mais importantes do século, de acordo com a Associação Britânica da Ciência (anexo 11).

Os alunos refletiram sobre uma das invenções presentes no texto: a invenção das redes sociais e o impacto que estas têm na sua vida pessoal. A professora questionou os

alunos sobre o uso das redes sociais, nomeadamente sobre os contactos com pessoas de diferentes nacionalidades e falantes de outras línguas. Os alunos partilharam as suas experiências de contactos com diferentes línguas e culturas.

A segunda aula teve lugar no dia 19 de abril e começou com um exercício no qual foi pedido aos alunos que fizessem previsões sobre as alterações que o avanço das tecnologias poderá trazer a diferentes áreas como a medicina, os transportes, aos meios de comunicação e ao contacto com diferentes línguas e culturas. Os alunos trabalharam em grupos e, de seguida, partilharam com o resto da turma as suas previsões. Posteriormente, os alunos leram um texto sobre previsões feitas por um grupo de cientistas para as diversas áreas, comparando com as suas próprias previsões e debatendo a viabilidade das mesmas. A última atividade foi referente ao futuro das línguas, nomeadamente sobre o inglês como língua de comunicação internacional, o que permitiu estabelecer a ponte com a atividade seguinte (anexo 12).

Após debaterem o futuro das línguas, os alunos visualizaram um vídeo sobre o projeto *Enduring Voices*²⁴, que trata o problema das línguas em vias de extinção e apresenta como exemplo a língua koro. Os alunos responderam a questões de compreensão sobre o vídeo e, posteriormente, foi feita a correção através da utilização de uma apresentação *Power-point*.

Na fase final da aula, os alunos fizeram um exercício de leitura e compreensão de um texto sobre o projeto e sobre as causas e consequências das línguas em vias de extinção (anexo 12).

Esta aula esteve em articulação com uma aula dinamizada no âmbito da disciplina de educação cívica, na qual os alunos tiveram a possibilidade de visitar o projeto *Enduring Voices* através da utilização de computadores. Os alunos puderam explorar a página do projeto e conhecer, de forma autónoma, outras línguas em vias de extinção através da visualização de vídeos e de atividades existentes nesta página²⁵.

A terceira aula teve lugar no dia 30 de abril e abordou o tema *Digital Divide*, ou seja, as diferenças que existem no acesso à tecnologia em diferentes partes do mundo. Os

²⁴ <http://travel.nationalgeographic.com/travel/enduring-voices/>

²⁵ <http://travel.nationalgeographic.com/travel/enduring-voices/>

alunos começaram por ver um vídeo sobre um projeto de implementação de tecnologias em universidades em África²⁶. Seguiu-se um momento de debate sobre as questões abordadas no vídeo. Os alunos fizeram um exercício de leitura e compreensão de texto onde tiveram a possibilidade de conhecer o projeto mais detalhadamente e de dar a sua opinião sobre o mesmo (anexo 13). De seguida, trabalharam em grupos e, imaginando-se na pele de decisores políticos, pensaram em formas de acabar ou atenuar as diferenças no acesso às tecnologias.

Na última parte da aula, os alunos trabalharam em pares com os computadores, explorando um sítio na internet onde puderam escolher e explorar diferentes línguas. Para esta atividade os alunos utilizaram um guião de pesquisa onde registaram os contactos estabelecidos, os exercícios efetuados e as principais aprendizagens que surgiram ao longo de todo o processo²⁷.

No final do ano letivo, e como forma de encerramento do plano de intervenção didática, foi dinamizado um workshop linguístico na Universidade de Aveiro. Este workshop teve lugar no dia 4 de junho e teve como principal objetivo o contacto dos alunos com falantes de diferentes línguas. Assim, foram convidados para este workshop alunos e colaboradores da Universidade de diferentes nacionalidades, a saber: uma aluna chinesa, um aluno indiano, um aluno nigeriano, uma professora italiana e uma bolseira russa. Os alunos foram divididos em grupos de trabalho e durante duas horas tiveram a possibilidade de contactar com três línguas diferentes. No final, foi pedido aos alunos que preenchessem uma ficha de reflexão sobre o workshop (anexo 14). Seguiu-se um lanche de convívio com todos os intervenientes deste workshop.

O workshop linguístico representou a última atividade desenvolvida com os alunos da turma no ano letivo 2011/12. No entanto, em outubro do ano letivo seguinte, foram realizadas entrevistas em *focus group*, como o objetivo de conhecer a opinião dos alunos em relação ao trabalho desenvolvido durante o plano de intervenção didática. Na seção que se segue, apresentamos este instrumento de recolha de dados, bem como, os objetivos e as hipóteses formuladas.

²⁶ <http://www.youtube.com/watch?v=DQxvRB4FUoY>

²⁷ <https://uk.babbel.com/>

2.2.3 As entrevistas em *focus group*

No final do ano letivo, considerou-se importante conhecer a opinião dos alunos que fizeram parte deste estudo em relação às atividades realizadas. Neste sentido, realizaram-se entrevistas aos alunos segundo a modalidade de *focus group*, por entendermos que esta seria a estratégia mais eficaz e rápida de aceder às suas perceções e convicções.

O *focus group* constituiu-se como um instrumento de recolha de dados em ciências sociais, que tem a sua génese em Robert King Merton, em 1941. A partir da década de oitenta, ganha popularidade pelo facto de defender uma recolha de dados qualitativa, através de entrevistas em grupo com o objetivo de obter respostas sobre um determinado tema de investigação (Galego & Gomes, 2005).

O *focus group* tem como finalidade procurar o sentido e a compreensão de complexos fenómenos sociais, através da observação e controlo da discussão de um grupo de pessoas, inspirada em entrevistas não diretivas, privilegiando a observação e o registo das intervenções e reações dos indivíduos participantes do grupo. Este instrumento de recolha de dados, permite ao investigador confrontar os entrevistados com os dados recolhidos, confirmando ou pedindo esclarecimento sobre os seus enunciados, e comprovando a sua interpretação dos dados (idem).

Para além do espaço de debate em torno de um assunto comum que se proporciona num momento de *focus group*, o investigador tem a possibilidade de observar a construção de conhecimento numa dinâmica de grupo. Assim, na sequência do trabalho realizado ao longo de todo o projeto, “o conhecimento constitui aqui um valor crítico e reflexivo, com carácter dinâmico e operativo, podendo esta simbiose contribuir para o evoluir da pessoa e das sociedades. Ou seja, o emergir de novas atitudes e mentalidades.” (Galego & Gomes, 2005).

O entrevistador ou moderador do *focus group* deve criar situações de diálogo e debate entre os inquiridos, participando o menos possível na discussão e apresentando aos membros do grupo explicações claras e objetivas sobre o trabalho a ser desenvolvido.

Neste sentido, o entrevistador tem a possibilidade de aceder não só ao conteúdo da entrevista como, também, às emoções, contradições e tensões que decorrem das interações entre os participantes. Assim, o entrevistador não só tem a possibilidade de

compreender e confirmar os seus dados, como também pode pedir aos inquiridos para analisarem e comentarem os dados, sejam estas afirmações proferidas em determinada altura do projeto ou contradições encontradas em diferentes momentos do processo. O entrevistador deve adotar um papel neutro e manter-se flexível, adaptando-se e tirando partido da espontaneidade e imprevisibilidade das intervenções, mantendo-se focado nos objetivos que pretende alcançar.

Para tal, o entrevistador deve servir-se de um guião que proporciona momentos de conversa mais generalizada sobre um determinado tópico e se vai focalizando em questões mais específicas e individualizadas.

O guião da entrevista foi validado, numa primeira fase pela equipa de orientação e, posteriormente, através da realização de um pré-teste que permitiu aperfeiçoar as questões e atividades inicialmente propostas.

Para este estudo, após ter sido implementado o plano de intervenção didática, considerou-se importante conhecer a opinião dos alunos em relação ao trabalho desenvolvido na aula de inglês. Para tal, foram dinamizadas seis sessões de entrevistas focais com os alunos da turma, sendo cada grupo constituído por quatro a cinco elementos. As entrevistas focais foram realizadas em setembro de 2012 e tiveram como objetivos gerais: 1) compreender, aprofundar e confirmar os resultados obtidos através da análise dos dados recolhidos ao longo do plano de intervenção pedagógico-didática; e 2) avaliar o contributo do plano de intervenção pedagógico-didática no desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos a partir da aula de inglês.

Neste sentido, o *focus group* foi construído tendo em conta as seguintes hipóteses formuladas após uma análise preliminar dos dados recolhidos ao longo do plano de intervenção didática:

- A língua inglesa constitui-se como um importante meio de comunicação internacional;
- A língua inglesa representa uma porta para a aprendizagem de outras línguas;
- A aula de inglês apresenta-se como espaço de presença e abertura a outras línguas e culturas;

- A diversidade linguística e cultural é importante e permite um melhor conhecimento de mim e do Outro;
- É possível compreender uma língua que não se tenha aprendido/ contactado anteriormente;
- É possível perceber a mensagem principal e algumas palavras de um texto (oral ou escrito) numa língua que não se conhece, ainda que não perceba o conteúdo integral do texto;

O plano de intervenção didática permitiu aos alunos:

- contactar com diferentes línguas e conhecer falantes de diferentes línguas e culturas;
- refletir sobre a língua inglesa enquanto língua de comunicação internacional;
- refletir sobre diferentes línguas e culturas;
- reconhecer a importância da diversidade linguística e cultural;
- refletir sobre o meu repertório linguístico e sobre os meus contactos interculturais;
- desenvolver as minhas competências linguístico-comunicativas;
- desenvolver as minhas competências metalinguísticas;
- reconhecer que os conhecimentos que tenho sobre línguas e culturas me permitem comunicar mais facilmente com falantes de outras línguas e culturas;
- desenvolver a minha vontade de aprender novas línguas e de conhecer e comunicar com diferentes povos e culturas.

As hipóteses formuladas estiveram na origem da elaboração dos objetivos específicos do *focus group* que foi organizado em quatro fases. Para alcançar os objetivos propostos foram pensados diferentes tipos de atividades, como mostra a tabela 4.

Tabela 4 – Objetivos específicos e atividades a desenvolver nos *focus groups*

Fases	Objetivos específicos	Atividades a desenvolver
Fase 0 Introdução	i) Cumprimentar os presentes e agradecer a sua presença. ii) Assegurar a confidencialidade dos dados recolhidos. iii) Contextualizar a atividade de <i>focus group</i> .	
Fase I Retrospectiva sobre o trabalho realizado ao longo do projeto de intervenção didática	i) Relembrar as atividades desenvolvidas ao longo do projeto de intervenção didática; ii) Levar os alunos a refletir sobre as atividades realizadas e sobre os possíveis objetivos subjacentes a estas atividades.	<p>Mostrar aos alunos os seus portfólios, onde estão presentes todas as suas fichas de trabalho, bem como, algumas fotografias de atividades realizadas ao longo do ano. Será pedido aos alunos que descrevam algumas atividades (as que mais gostaram e as que menos gostaram) e que se questionem sobre os possíveis objetivos dessas atividades. Para além disso, os alunos serão questionados sobre se, na sua opinião, os objetivos foram alcançados.</p>
Fase II Aprofundar/ corroborar os resultados encontrados	i) Identificar representações dos alunos em relação à língua inglesa e às línguas de uma forma geral; ii) Identificar representações sobre a relação da língua inglesa com outras línguas; iii) Identificar as representações sobre os objetivos da aula de língua inglesa e sobre a presença de outras línguas nesta aula; iv) Aferir a importância dada à diversidade linguística e cultural; v) Aferir a importância dada aos seus percursos linguísticos e à reflexão realizada durante o projeto de intervenção didática.	<p>Nesta fase da entrevista em <i>focus group</i> pretende-se que os alunos descrevam e reflitam sobre as imagens identificadas durante o plano de intervenção, por forma a que seja possível obter informação que venha confirmar (e complementar) ou refutar as hipóteses formuladas anteriormente.</p> <p>Posteriormente, os alunos serão confrontados com algumas das suas citações proferidas ao longo do projeto de intervenção didática (recuso a questões individuais) para que possam confirmar ou discordar com as suas afirmações iniciais.</p>
Fase III Avaliação do plano de intervenção pedagógico-didática	i) Identificar os principais contributos/ constrangimentos do plano de intervenção didática; ii) Averiguar possíveis implicações do plano de intervenção didática no futuro dos alunos.	<p>Será pedido aos alunos que avaliem o decorrer do plano de intervenção didática, questionando-os sobre os principais contributos e/ou constrangimentos encontrados. Os alunos serão também questionados sobre possíveis implicações do plano na forma como perspetivavam a língua inglesa, a diversidade linguística e cultural e a aula de inglês.</p>
Fase IV Avaliação do <i>focus group</i>	i) Avaliar o decorrer da entrevista; ii) Aferir a existência de informação adicional que os alunos considerem importante para a entrevista.	<p>Será pedido aos alunos para avaliarem o decorrer da entrevista em <i>focus group</i> e para partilharem alguma informação adicional que considerem pertinente.</p>

Apesar de, na literatura, se sugerir a formação de grupos de seis a doze elementos, destacando-se a importância das características comuns entre os participantes na formação dos grupos (Barbour, 2007), neste estudo, os grupos focais corresponderam aos grupos de trabalho das aulas de inglês, por se considerar que existia uma cumplicidade e um à-vontade entre os elementos do grupo para discutir os temas já abordados ao longo do ano letivo. Para garantir a participação de todos os intervenientes no estudo, as entrevistas foram realizadas durante as aulas de inglês, tendo sido os grupos convocados para uma sala à parte, onde foram realizadas as entrevistas.

Este tipo de instrumento de recolha de dados apresenta, contudo, algumas limitações, uma vez que alguns autores consideram que a opinião do entrevistado pode ser influenciada pela dos restantes participantes. Com efeito, neste tipo de entrevista, algumas das afirmações podem basear-se na opinião dos restantes membros do grupo (acordo ou desacordo em relação a uma determinada afirmação), em detrimento de uma opinião fundamentada numa perspetiva exclusivamente pessoal (Galego & Gomes, 2005).

Como forma de minimizar esta limitação, o *focus group* foi dividido em duas partes. Na primeira parte, foram dinamizados dois exercícios em grupo e, na segunda parte foram realizadas questões mais direccionadas a cada aluno do grupo (anexo 15). Assim, a primeira parte da entrevista foi constituída pela análise dos portefólios de cada aluno e, de seguida, foram analisadas algumas imagens. Na segunda parte do *focus group*, foi pedido a cada aluno que explicasse algumas das citações proferidas ao longo do projeto.

Antes de ser dinamizado, o guião do *focus group* foi aplicado a um grupo de alunos de uma turma atribuída à investigadora no âmbito dos cursos livres ministrados na Universidade de Aveiro, com o objetivo de testar este instrumento de recolha de dados. O grupo de voluntários tinha o mesmo número de alunos dos grupos formados para as entrevistas, o mesmo nível de inglês (B1) e uma faixa etária aproximada aos alunos da turma que fez parte do projeto. Para além disso, os alunos tiveram a oportunidade de contactar com algumas das atividades dinamizadas no âmbito do plano de intervenção didáctica, uma vez que também estas foram testadas com estes alunos. O pré-teste realizado com estes alunos permitiu à investigadora fazer algumas reformulações importantes, nomeadamente, em relação ao tempo consignado para cada entrevista que

foi, inicialmente, muito extenso, e às instruções para as atividades a desenvolver, que se tornaram mais claras e eficazes.

Na secção que se segue, apresentamos a sistematização de todos os dados recolhidos e a constituição do corpus de análise e os procedimentos adotados no tratamento e análise dos dados recolhidos.

3. Processo de organização e análise dos dados

3.1 Constituição do corpus para análise

A recolha de dados foi efetuada à medida que o plano de intervenção didática foi sendo implementado. Procedeu-se a uma recolha de dados provenientes de diversas fontes: aulas vídeo-gravadas e transcritas, fichas dos trabalhos e reflexão dos alunos, guiões de observação e reflexão sobre as aulas.

De forma mais detalhada, foram recolhidos os seguintes dados para análise.

Técnicas de recolha de dados	Instrumentos de recolha de dados	Código do anexo
Observação de aulas	Vídeo gravação de 9 aulas	A1M1, A2M1, A3M1, A1M2, A2M2, A3M2; A1M3, A2M3, A3M3
	9 guiões de observação e análise das aulas;	GOA1, GOA2, GOA3, GOA4, GOA5, GOA6, GOA7, GOA8, GOA9
Portfólios	Fichas de trabalho e de reflexão dos alunos	PLAM; PLCA; PLCP; PLDB; PLDM; PLES; PLEF; PLFG; PLFF; PLFR; PLGR; PLGF; PLGV; PLIC; PLIB; PLIO; PLJM; PLJC; PLIC; PLJB; PLMM; PLPA; PLRP; PLRG.
Observação de workshops linguísticos	Gravação áudio de 6 workshops linguísticos	TWL1, TWL2, TWL3, TWL3, TWL4, TWL5, TWL6
	1 guião de observação das entrevistas em <i>focus group</i> ;	GEFG
Inquérito	6 entrevistas em <i>focus group</i>	EFG1, EFG2, EFG3, EFG4, EFG5, EFG6

No quadro de uma abordagem qualitativa, adotámos a análise de conteúdo de tipo interpretativo e interativo, com o objetivo de extrair significado dos dados recolhidos, através da descrição e análise dos discursos dos alunos ao longo do ano letivo (Bardin, 2008; Bogdan & Biklen, 1994).

Para tal, foi necessário proceder à organização dos dados e à construção de um sistema de codificação que permitisse não apenas descrever os dados, mas que possibilitasse a compreensão profunda do contexto e dos fenómenos, através do acesso às experiências dos sujeitos estudados na sua ótica, na sua linguagem e nas suas expressões (Sampieri, Collado & Lucio, 2006).

Através da análise dos dados, procurámos identificar as representações dos alunos em relação às línguas e às culturas. Além disso, procurámos encontrar indicadores que nos mostrassem como os alunos vão (re)construindo as suas representações e como estas vão moldando as suas intenções e ações. No fundo, tentámos encontrar indícios do desenvolvimento da sua competência plurilingue ao longo do projeto e perceber o papel do inglês no desenvolvimento desta competência, numa tentativa de dar resposta às questões investigativas formuladas para o presente estudo.

Como referido anteriormente, a análise dos dados foi sendo efetuada à medida que o plano de intervenção didática foi sendo implementado. Neste sentido, foi realizado um estudo exploratório que resultou num relatório no final do módulo um do plano de intervenção didático (anexo 16) e que, no quadro de uma investigação para a ação, foi tido em conta na construção dos módulos seguintes. Os resultados deste estudo foram apresentados na conferência EDILIC, realizada na Universidade de Aveiro, de 16 a 18 de julho de 2012 e posteriormente publicados no livro de resumos da conferência²⁸. A análise dos dados pode, assim, ser organizada em três fases que coincidem com diferentes instrumentos de recolha de dados. (figura 2)

A primeira fase, que corresponde ao primeiro módulo do plano de intervenção didática, teve como objetivo principal identificar as representações dos alunos em relação

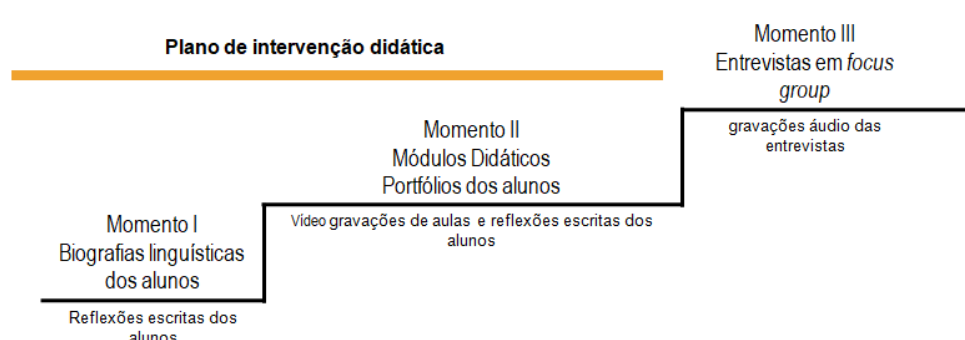
²⁸ Costa, A. R., Martins, F., Andrade, A. I. & Pinho, A. S. (2014). “Toda a gente fala inglês!” – Trabalho com as representações sobre o inglês e desenvolvimento da competência plurilingue de alunos do ensino secundário. In A. I. Andrade, M. H. Araújo e Sá, R. Faneca, A. S. Pinho & A. R. Simões (orgs.), *A diversidade linguística nos discursos e nas práticas de educação e formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

às línguas e culturas e conhecer os seus percursos de contacto com línguas e culturas. Esta secção centra-se na análise das biografias linguísticas, elaboradas pelos alunos em outubro de 2011 (Anexo 3). Foi ainda considerado para a análise dos dados o relatório elaborado pela investigadora em dezembro de 2011 (anexo 16).

A segunda fase corresponde aos dados recolhidos no âmbito da implementação do plano de intervenção didática, entre novembro e junho de 2012, e teve como intenção observar e descrever os momentos de reflexão e trabalho com as representações identificadas.

Na terceira fase, são considerados os dados recolhidos no âmbito dos *focus groups*. Foi nosso objetivo identificar as representações de chegada, tentando compreender os contributos do plano de intervenção didática na possível reconstrução das representações dos alunos e no desenvolvimento da sua competência plurilingue.

Figura 2- Apresentação da análise dos dados



Esta organização dos dados permite-nos um olhar diacrónico sobre o estudo, dando-nos a possibilidade de evidenciar o seu carácter longitudinal e processual. No entanto, procurámos triangular este olhar diacrónico com análise dos percursos individuais de cada aluno da turma, procurando perceber a singularidade e complexidade do caminho percorrido por cada um deles.

3.2 Análise e processamento dos dados – as categorias de análise

Com vista à análise dos dados, foi necessário construir um sistema de codificação que nos permitisse olhar para estes de forma organizada e à luz do quadro teórico que subjaz este estudo (Bardin, 2008; Bogdan & Biklen, 1994). Neste sentido, procedeu-se à construção de “gavetas” conceptuais criadas a partir do enquadramento teórico deste estudo e de uma revisão dos dados recolhidos (Sampieri, Collado, & Lucio, 2006).

Procurou-se identificar indícios do desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos e compreender o papel que o ensino do inglês pode desempenhar neste processo. Neste sentido, consideramos um sistema de categorias que parte das dimensões da competência plurilingue, descritas por Andrade e Araújo e Sá (2003).

Figura 5 - Categorias e subcategorias utilizadas para a análise dos dados

Macrocategoria	Categorias	Definição	Subcategorias
Competência plurilingue	Dimensão socio-afetiva	Conjunto de vontades, predisposições, motivações, atitudes para com as línguas, as culturas, os interlocutores e a comunicação que o sujeito é capaz de mobilizar em contexto de interação.	Imagens das línguas como objeto afetivo ²⁹
			Imagens das línguas como objeto de poder
	Gestão dos repertórios linguístico-comunicativo	Capacidade do sujeito em compreender e fazer uso do seu repertório linguístico e comunicativo	Imagens das línguas como instrumentos de construção e afirmação de identidades individuais e coletivas ³⁰
			Imagens das línguas como Instrumentos de construção das relações interpessoais/intergrupais
	Gestão dos repertórios de aprendizagem	Capacidade do sujeito fazer uso de diferentes processos e meios de aprendizagem da linguagem verbal	Estratégia de memória
			Estratégia cognitivas
			Estratégias de compensação
			Estratégias metacognitivas
			Estratégias afetivas
			Estratégias sociais
	Gestão da interação	Produto discursivo, resultado da forma concreta como o sujeito lida com as diferentes línguas em contacto, atualiza os vários códigos e gere toda a situação de comunicação intercultural e plurilingue	Competências linguísticas
			Competências sociolinguísticas
			Competências pragmáticas

²⁹ Subcategorias adaptadas do Projecto *Imagens – Imagens das línguas na comunicação intercultural: contributos para o desenvolvimento da competência plurilingue*. Projecto Sapiens POCTI/CED/ 45494/2002, coordenado por Maria Helena Araújo e Sá, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro.

³⁰ Subcategorias adaptadas do Projecto *Imagens – Imagens das línguas na comunicação intercultural: contributos para o desenvolvimento da competência plurilingue*. Projecto Sapiens POCTI/CED/ 45494/2002, coordenado por Maria Helena Araújo e Sá, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro.

Após termos apresentado as dimensões da competência plurilingue no capítulo II desta tese, relembramos ao leitor as principais características de cada dimensão, uma vez que estas correspondem às categorias utilizadas para análise dos dados, complementando esta apresentação com as subcategorias encontradas para cada dimensão.

A primeira categoria de análise corresponde à dimensão sócio-afetiva que é descrita por Andrade e Araújo e Sá (2003) como o conjunto de vontades, predisposições, motivações e atitudes para com as línguas, as culturas, os interlocutores e a comunicação que o sujeito é capaz de mobilizar em contexto de interação. Tendo sempre presente como objetivo o desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos, começámos por identificar as representações dos alunos para com as línguas numa fase inicial, procurando, ao longo do projeto, indícios da reconstrução destas mesmas representações. Neste contexto, a análise dos dados foi efetuada tendo em conta duas subcategorias: a) imagens das línguas como objeto afetivo; e b) imagens das línguas como objeto de poder³¹. Estas subcategorias surgem do “Projecto Imagens – Imagens das línguas na comunicação intercultural: contributos para o desenvolvimento da competência plurilingue” e foram adaptadas ao nosso projeto. Após uma análise preliminar dos dados, consideramos que as representações presentes se dividiam entre imagens relacionados com a relação afetiva entre os sujeitos e as línguas ou, a imagens em relação às línguas como instrumentos de poder económico, político ou social.

A segunda categoria de análise diz respeito à dimensão gestão dos repertórios linguístico-comunicativos dos alunos. Através da utilização desta categoria, procurámos compreender a capacidade dos sujeitos em lidar com a sua história linguístico-comunicativa, tentando identificar os papéis que os contactos com diferentes línguas e culturas desempenharam na construção da sua personalidade e na forma como interagem com o Outro. Para a análise dos dados, procedeu-se à utilização de duas subcategorias, por um lado, as imagens das línguas como instrumentos de construção e afirmação de identidades individuais e coletivas e, por outro, as imagens das línguas como instrumentos

³¹ Subcategorias adaptadas do Projecto *Imagens – Imagens das línguas na comunicação intercultural: contributos para o desenvolvimento da competência plurilingue*. Projecto Sapiens POCTI/CED/ 45494/2002, coordenado por Maria Helena Araújo e Sá, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro.

de construção das relações interpessoais.³² Relativamente à primeira subcategoria, procura-se compreender a forma como as interações com outras línguas e culturas desempenham na construção de cada personalidade e de que forma estas são percebidas por cada sujeito. Uma segunda subcategoria foi utilizada por forma a compreender de que forma os percursos linguístico-comunicativos são utilizados na comunicação e interação com o Outro.

A terceira categoria corresponde à dimensão gestão dos repertórios de aprendizagem, que se refere à capacidade do sujeito de fazer uso de diferentes estratégias utilizadas pelos sujeitos para compreenderem e se apropriarem de diferentes códigos linguísticos. Na análise dos dados, consideramos quatro subcategorias que, segundo alguns linguistas nos permitem identificar diferentes tipos de estratégias (Cohen, 1998; Oxford, 1990; O'Malley & Chamout, A.U., 1990). No nosso estudo, adotamos a categorização de Rebecca Oxford (1990) que divide as estratégias de aprendizagem em dois grupos: as estratégias diretas e as estratégias indiretas. As estratégias diretas dizem respeito ao processamento e utilização da linguagem, enquanto que as estratégias indiretas referem-se à monotorização da aprendizagem.

No que respeita as estratégias diretas, estas dividem-se em três tipos: estratégias de memória, estratégias cognitivas e estratégias de compensação. As estratégias de memória dizem respeito ao processo de armazenamento e recuperação de informações novas por meio de associações, contextualização, agrupamento, categorizações, entre outros. As estratégias cognitivas referem-se à compreensão e produção de novos enunciados através da manipulação e da transformação da língua alvo pelo sujeito. Finalmente, as estratégias de compensação surgem quando existem falta de informação e correspondem, por isso, à tentativa de adivinhar o significado da palavra desconhecida, usar pistas linguísticas como prefixos, recorrer à língua materna (família de línguas), usar mímicas e gestos.

No que se refere às estratégias indiretas, estas podem ser de três tipos: estratégias metacognitivas, afetivas ou sociais. As estratégias metacognitivas são definidas pela linguista Rebecca Oxford (1990) como a forma de organização e avaliação das

³² Subcategorias adaptadas do Projecto *Imagens – Imagens das línguas na comunicação intercultural: contributos para o desenvolvimento da competência plurilingue*. Projecto Sapiens POCTI/CED/ 45494/2002, coordenado por Maria Helena Araújo e Sá, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro.

aprendizagens por parte do sujeito, como por exemplo, o estabelecimento de objetivos, o reconhecimento do propósito das atividades, a auto-avaliação e a procura de prática constante. As estratégias afetivas dizem respeito à forma como o sujeito lida com as emoções, atitudes valores e motivações no contexto de aprendizagem. As estratégias sociais referem-se às aprendizagens efetuadas em interação com outros sujeitos, durante as quais podem ser feitas perguntas de esclarecimento, pedidos de auxílio ou partilha de dificuldades.

A quarta categoria utilizada corresponde à dimensão gestão da interação, dizendo respeito à forma concreta como os alunos gerem as situações reais de interação verbal com falantes de outras línguas. Neste estudo, definimos por interação “a acção recíproca de vários factores que afectam a comunicação segundo três grandes eixos: 1) a interacção verbal e não verbal entre os participantes de um acontecimento comunicativo, regida pela organização da distribuição da palavra, dos tópicos ou conteúdos, das rocas e pelas estratégias discursivas ou de comunicação; 2) a interacção entre interlocutores e o contexto externo e interno; 3) a interacção entre os diferentes níveis de funcionamento verbal: fonético, morfo-sintático, lexical, semântico, pragmático.” (Andrade, 1997, p. 118, cf. Kramsch, 1984).

A partir desta definição, encontrámos três eixos de análise dos dados que nos permitiram olhar para; 1) como, 2) em que contextos e 3) de que forma interagem os nossos alunos com as línguas e com os falantes de outras línguas e que deram origem às seguintes subcategorias: competências linguísticas, competências sociolinguísticas e competências pragmáticas.

Poderá afirmar-se que o sistema de categorias integra dois níveis que, embora distintos, interagem e dialogam entre si de forma indissociável: ao nível das representações e ao nível das competências.

Conclusão

Neste capítulo, debruçámo-nos sobre as opções metodológicas adotadas no nosso estudo que se enquadram numa abordagem qualitativa de investigação em educação. Começámos por apresentar as questões e os objetivos que norteiam a investigação e, posteriormente, apresentámos as técnicas e instrumentos de recolha de dados, tendo em consideração a natureza do nosso estudo e os nossos objetivos.

Com o objetivo de compreender o desenvolvimento da competência plurilingue em alunos do ensino secundário através do ensino do inglês, desenvolvemos um estudo de caso numa turma de inglês do 10º ano de uma escola de Aveiro, que nos propusemos estudar de forma aprofundada. Para tal, foi construído um plano de intervenção didática, que teve como principal objetivo o desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos a partir da aula de inglês.

As técnicas de recolha de dados adotadas (entrevista à professora e biografias linguísticas dos alunos) permitiram, num primeiro momento, caracterizar os principais intervenientes neste estudo. Num segundo momento, procedeu-se à intervenção didática, recorrendo-se à recolha de dados através de transcrições de aulas vídeo-gravadas, de fichas de trabalho e de reflexão dos alunos e de guiões de observação de aulas da professora e da investigadora. Num momento final, recorreremos a entrevistas em *focus group* realizadas aos alunos, que nos permitiram comprovar/ aprofundar os resultados encontrados anteriormente e avaliar o plano de intervenção didática pela voz dos principais intervenientes do estudo.

Na fase final deste capítulo, apresentámos o processo de tratamentos e análise dos dados, fazendo referência à opção pela análise de conteúdo da informação. Seguidamente, apresentámos e descrevemos as categorias e subcategorias utilizadas para extrair interpretações dos dados a dois níveis.

Sobre o desenho metodológico do estudo, pode afirmar-se que se tratou de um processo complexo de escolhas sobre os caminhos a percorrer e as práticas a adotar para abordar a realidade em estudo. Conscientes das limitações das opções metodológicas adotadas e fazendo referência à citação que abre este capítulo, acreditamos ter construído um caminho, caminhando, adaptando este percurso aos contextos que nos foram surgindo,

sem nunca nos esquecermos do propósito da nossa missão, sonho pelo qual nos fizemos ao caminho.

No capítulo que se segue, apresentamos a análise interpretativa dos dados recolhidos, organizada de acordo com as categorias de análise descritas neste capítulo e, simultaneamente, sob um olhar diacrónico que nos permitirá observar o caminho percorrido pelos sujeitos deste estudo.

Capítulo 4
Rumo ao desenvolvimento da competência
plurilingue dos alunos

学一门语言，就是多一个观察世界的窗户。
“To learn a language is to have one more window from which to look at the world.”

(Provérbio Chinês)

Introdução

Com base nos pressupostos teóricos que apresentamos nos capítulos anteriores deste estudo, acreditamos que desenvolver a competência plurilingue dos alunos a partir da aula de inglês pressupõe a *adoção de uma abordagem plural* onde diversas línguas e culturas são convocadas para a sala de aula (Candelier *et al.*, 2007). Consideramos, pois, que é através do trabalho com a diversidade linguística e cultural que os alunos terão a possibilidade de desenvolver a sua capacidade de observar e questionar as línguas, suas funções e estatutos, refletindo e desenvolvendo os seus repertórios linguístico-comunicativos, e consequentemente, desenvolvendo representações e atitudes de valorização das línguas e das culturas (Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007; Neuner, 2004; Simões, 2006; Martins, 2008).

Neste capítulo apresentamos a análise dos dados recolhidos durante e após a implementação do plano de intervenção didática. Relembramos que os objetivos do nosso estudo são: a) compreender o papel do ensino do inglês no desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos de uma turma do ensino secundário; b) conceber, implementar e avaliar um programa de educação plurilingue em aula de inglês; e c) identificar indícios de desenvolvimento da competência plurilingue em alunos de inglês no ensino secundário. Com vista a alcançar estes objetivos, concebemos um plano de intervenção didática que foi implementado numa turma do 10.º ano numa escola da região norte do país. Ao longo da intervenção didática, fomos acompanhando o percurso traçado pelos alunos desta turma, procurando identificar indícios de transformação das suas representações relativamente às línguas e culturas e ao contacto com o Outro, bem como identificar o desenvolvimento dos seus conhecimentos em relação a si e às línguas, das suas capacidades de contactar e trabalhar com diferentes línguas e da consciencialização do seu repertório plurilingue.

A apresentação da análise dos dados terá como linha orientadora as quatro dimensões da competência plurilingue, que correspondem às categorias de análise dos

dados do nosso trabalho, apresentadas no capítulo anterior deste estudo. Este modelo de análise tem como objetivo compreender como cada dimensão da competência plurilingue foi trabalhada ao longo das diferentes fases do projeto, procurando indícios da reconstrução das diferentes dimensões dessa competência nos alunos.

Importa lembrar que a recolha de dados foi efetuada em três fases fundamentais: numa fase inicial do plano de intervenção didática (outubro e novembro 2011), numa fase intermédia (de março a junho de 2012) e após o término do plano de intervenção didática (outubro 2012). Na primeira fase do plano de intervenção didática, procuramos essencialmente conhecer os alunos, identificando as suas representações e repertórios linguístico-comunicativos. Posteriormente, procedemos à recolha de dados na sequência do trabalho desenvolvido com os alunos em sala de aula, ao longo do ano letivo. Na fase final, analisámos os dados recolhidos através de entrevistas em *focus group*. As diferentes fases do plano de intervenção didática tiveram, de igual modo, um papel importante na apresentação da análise dos dados, permitindo um olhar diacrónico sobre o trabalho desenvolvido em torno de cada dimensão da competência plurilingue.

Na secção que se segue, começamos por apresentar a análise dos dados em torno da dimensão sócio-afetiva. Esta dimensão da competência plurilingue levar-nos-á à apresentação dos principais intervenientes do nosso estudo ao nível das representações sobre línguas e culturas, dando-nos acesso aos seus percursos linguístico-comunicativos e permitindo-nos viajar ao longo daquele que foi um caminho de (re)construção de atitudes, motivações e predisposições para as línguas e para o contacto com falantes de outras línguas.

1. Dimensão sócio-afetiva

Nesta secção do capítulo, analisamos os dados recolhidos tendo em consideração a dimensão sócio-afetiva, defendida por Andrade e Araújo e Sá (2003) como o conjunto de vontades, predisposições, motivações e atitudes para com as línguas, as culturas, os interlocutores e a comunicação que o sujeito é capaz de mobilizar em contexto de interação. Tendo sempre presente, como objetivo, procurar indícios do desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos, começámos, numa fase inicial, por identificar as suas representações para com as línguas, procurando conhecer os seus repertórios linguístico-comunicativos iniciais. A análise dos dados foi efetuada tendo em conta duas subcategorias que emergiram dos dados e do quadro teórico: a) imagens das línguas como objeto afetivo; b) imagens das línguas como objeto de poder³³.

1.1 As biografias linguísticas

Começamos por apresentar uma análise da informação recolhida através de questionários iniciais, que identificámos como biografias linguísticas. Estas biografias fizeram parte das atividades desenvolvidas durante o primeiro módulo do plano de intervenção didática e tiveram como objetivos: i) conhecer os percursos linguístico-comunicativos dos alunos e ii) conhecer as suas representações em relação às línguas e culturas. Através destas atividades procurámos levar os alunos a refletir sobre o seu percurso linguístico-comunicativo e sobre as suas interações interculturais, com vista à autoconsciencialização da sua própria identidade enquanto sujeitos plurilingues.

Retomamos, neste capítulo, a breve apresentação da turma enviada pela diretora de turma no relatório de caracterização da turma. A turma era constituída por 28 alunos com idades compreendidas entre os 14 e 15 anos. A turma de inglês era constituída por apenas 25 alunos. Os alunos residiam maioritariamente numa cidade do distrito de Aveiro, sendo que 9 alunos residiam na periferia. Não havia alunos com apoio pedagógico nem com necessidades educativas especiais, tendo a maior parte destes alunos obtido muito bons

³³ Subcategorias adaptadas do Projecto *Imagens – Imagens das línguas na comunicação intercultural: contributos para o desenvolvimento da competência plurilingue*. Projecto Sapiens POCTI/CED/ 45494/2002, coordenado por Maria Helena Araújo e Sá, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro.

resultados no 9º ano. De acordo com o relatório fornecido pela diretora de turma, os agregados familiares não eram muito heterogéneos, as habilitações escolares dos pais estavam situadas maioritariamente no ensino básico e secundário, com um número muito significativo de pais com licenciatura, dois com bacharelato, dois com doutoramento e três com mestrado. Todos os alunos, à exceção de uma aluna brasileira tinham nacionalidade portuguesa. A sua língua materna era o português e a sua primeira língua estrangeira o inglês, língua que começaram a aprender no 2.º ciclo do ensino básico. No 3.º ciclo, metade dos alunos escolheu, como segunda língua estrangeira o francês, enquanto que a outra metade da turma escolheu o espanhol. No início do ensino secundário, estes alunos optaram por continuar a estudar inglês, não estando, na altura, a estudar nenhuma outra língua estrangeira. A turma foi escolhida pela professora titular, pelo facto de serem alunos com bom aproveitamento escolar, bom comportamento e interesse.

Após uma breve apresentação dos alunos, com base na informação fornecida no relatório de caracterização da turma, procedemos à análise das suas biografias linguísticas para aceder a algumas das suas representações em relação às línguas e culturas. Começámos pela análise das representações dos alunos em relação à língua inglesa uma vez que é a primeira língua a ser referida, bem como aquela que é referida mais vezes.

Em relação a esta língua, de dezasseis respostas, doze alunos afirmaram gostar da língua inglesa, referindo como principais razões o facto de esta ser uma língua interessante (2 registos), fácil (2 registos) e importante para o seu futuro (2 registos). Há ainda dois alunos que afirmaram gostar da língua inglesa devido à importância da sua história e outro aluno que referiu que a língua inglesa proporciona a aprendizagem de outras línguas. Dois alunos afirmaram não gostar da língua inglesa, apontando como razões o facto de esta ser difícil e o facto de pensarem ter poucas competências nesta língua. Dois alunos afirmaram que é uma língua suportável, utilizando a expressão “I can handle it”.

Em relação às razões que os levaram a estudar a língua inglesa, os alunos apontaram como principais aspetos: o facto de ser uma língua importante falada em todo o mundo (7 registos); o de ser uma língua importante para o seu futuro (7 registos) e o facto de permitir a comunicação (5 registos). Outros alunos referiram ainda que é uma língua fácil (3

registos); que é uma língua importante para uma carreira profissional, ou a primeira língua a ser aprendida (2 registos).

Quando questionados sobre as características da língua inglesa, a maior parte dos alunos considerou-a uma língua fácil (16 registos), enquanto que uma pequena parte a achou difícil (3 registos). A língua inglesa foi também considerada mais interessante do que outras línguas por alguns alunos (7 registos).

Alguns alunos referiram gostar da língua inglesa (9 registos), justificando as suas respostas pelo facto de ser uma língua fácil e útil. Um menor número referiu não gostar da língua inglesa (3 registos), afirmando não gostar da gramática por esta ser uma língua difícil.

Quando questionados sobre a importância da língua inglesa, a grande maioria dos alunos considerou a língua inglesa uma língua importante (21 registos), pelo facto de esta ser uma língua falada por muitas pessoas em todo o mundo (13 registos). Outras razões foram apontadas, ainda que com menos ocorrências: alguns alunos consideraram a língua inglesa importante para uma carreira profissional (4 registos), alguns alunos consideraram-na uma língua importante, tendo afirmado que permite a comunicação com outros povos e culturas (4 registos); alguns alunos consideraram que é uma língua útil uma vez que pode *abrir portas* (3 registos) e outros alunos consideram-na uma língua importante devido aos *media* (3 registos).

Quando questionados sobre a utilidade da língua inglesa, a grande maioria dos alunos considerou a língua inglesa uma língua útil (23 registos), por esta ser uma língua falada em todo o mundo (9 registos) e por ser importante a nível profissional (7 registos). Outras razões apontadas prenderam-se com o facto de alguns alunos terem afirmado querer estudar no estrangeiro (4 registos), por esta permitir a comunicação (4 registos) e, finalmente, por esta ser uma língua útil em contexto de viagem (3 registos).

As representações relativamente à língua inglesa estão, na sua maioria, ligadas à subcategoria - imagens das línguas como objeto de poder. Com efeito, apesar de encontrarmos nas respostas dos alunos imagens da língua como objeto afetivo, como, por exemplo, o facto de os alunos acharem a língua inglesa uma língua interessante, as razões pelas quais os alunos fazem estas afirmações prendem-se com a utilidade e importância que esta língua poderá ter na sua vida pessoal e/ou profissional. Com efeito, as

representações relativas ao inglês remetem-nos para uma visão pragmático-instrumental da língua que é aprendida com um propósito bem definido, parecendo não existir indícios de afetividade para com esta língua.

Os alunos foram ainda questionados sobre a importância de aprender outras línguas. Em relação a esta questão, foram apenas registadas 14 repostas. Doze alunos consideraram importante aprender outras línguas, sendo que só dois alunos afirmaram não ser importante aprender outras línguas. Destaca-se o reduzido número de respostas a esta pergunta, que nos parece indicar a falta de reflexão sobre este assunto. Com efeito, os alunos parecem não ter uma opinião formada em relação a este tema, deixando a resposta em branco.

Os alunos foram questionados sobre o papel do inglês na aprendizagem de outras línguas. Relativamente a esta questão, as respostas mostram que 17 alunos consideraram que a língua inglesa ajuda na aprendizagem de outras línguas, sendo que 6 alunos consideraram que esta língua não ajuda na aprendizagem de outras línguas e 2 alunos não responderam. No entanto, nas biografias linguísticas, quando questionados sobre a mesma questão, 15 alunos consideraram que a língua inglesa não facilita a aprendizagem de outras línguas e apenas 8 consideraram que esta língua é facilitadora na aprendizagem de outras línguas. Esta contradição nas respostas por grande parte de alguns alunos pode representar um indício de falta de reflexão sobre este assunto, levando a respostas pouco fundamentadas e até contraditórias.

Em suma, a língua inglesa é apresentada, essencialmente, como uma língua importante, fácil e útil devido à sua forte presença em contextos de comunicação internacional e às oportunidades que pode representar ao nível profissional. Assim, destaca-se uma visão instrumental da língua inglesa fortemente ligada ao poder económico e político. As representações em relação ao inglês identificadas neste estudo vêm reforçar os resultados apresentados por outros estudos em contexto português, nos quais a importância atribuída ao inglês é relacionada com um papel comunicativo e utilitário (Araújo e Sá *et al.*, 2010; Andrade & Araújo e Sá, 2006; Pinho & Moreira, 2012; Senos, 2011; Simões, 2006).

Relativamente à língua portuguesa, língua materna de todos os alunos, é considerada uma língua difícil (16 registos), principalmente no que se refere à gramática. No entanto, é referida por alguns como uma língua fácil (7 registos), bonita (4 registos), como parte da sua identidade (1 registo). É vista como uma língua útil (19 registos), por permitir a comunicação no país de origem (7 registos) e por permitir a comunicação entre amigos e familiares (4 registos). Grande parte dos alunos considera que o português ajudou na aprendizagem de outras línguas (23 registos), nomeadamente na aprendizagem do francês e do espanhol, por haver semelhanças no vocabulário (3 registos). Por outro lado, um aluno refere que o português não ajudou na aprendizagem de outras línguas por considerar que esta é uma língua muito diferente de todas as outras.

Em relação ao francês, 13 dos 25 alunos referiram esta língua nas suas biografias linguísticas. Apreendida, na grande maioria dos casos, na escola (12 registos), é também uma língua de contacto com a família (5 registos), ou utilizada em viagens (2 registos). A principal razão apontada para a sua aprendizagem prende-se com o facto de esta ser uma língua obrigatória na escola (7 registos). Outras razões prendem-se com o facto de um aluno ter família em França (1 registo), o facto de ser uma língua bonita (1 registo) ou o facto de esta ser uma língua importante/ de comunicação (1 registo). Grande parte dos alunos refere gostar desta língua, devido ao facto de esta ser semelhante ao português (11 registos). Outros alunos não gostam da mesma, devido essencialmente à sua gramática (6 registos). Os alunos parecem divididos quanto à utilidade desta língua uma vez que 5 referem que é uma língua útil enquanto 6 referem o contrário. A mesma situação verifica-se quanto à influência que esta língua teve na aprendizagem de outras línguas estrangeiras. Assim, sete alunos consideram que o francês ajudou a aprender outras línguas, nomeadamente o espanhol e o português, uma vez que o vocabulário é semelhante, sendo que cinco alunos consideram que esta não ajudou na aprendizagem de outras línguas.

À semelhança das respostas em relação à língua inglesa, quando os alunos são questionados sobre a influência que esta língua teve na aprendizagem de outras línguas, as respostas dividem-se, o que nos parece evidenciar uma falta de reflexão sobre estas questões. Os resultados aqui apresentados corroboram um cenário encontrado em outros estudos no contexto português, que nos mostram uma cultura linguística pouco

desenvolvida por parte dos alunos. Com efeito, parece tratar-se de um campo pouco explorado pelos alunos o que pode justificar a inconsistência das suas respostas (Andrade, Araújo e Sá & Moreira 2007).

Relativamente ao espanhol, e à semelhança do francês, esta língua foi referida em 13 das 25 biografias linguísticas. Apreendida, na grande maioria dos casos, na escola (10 registos), é também uma língua aprendida em viagem (2 registos). As razões que levaram os alunos a aprender esta língua prendem-se com a necessidade de comunicar (3 registos), com o facto de ser uma opção na escola (2 registos) e com o facto de ser uma língua bonita e interessante (2 registos). Alguns alunos afirmam gostar do espanhol, por esta ser uma língua fácil (1 registo) e engraçada (1 registo), outros, pelo contrário, afirmam não gostar da língua por esta ser irritante (3 registos), difícil (3 registos) e *parva* (1 registo). A maioria dos alunos considera o espanhol uma língua importante (9 registos). Relativamente ao facto de esta língua ter ajudado na aprendizagem de outras, 6 alunos consideram que ajudou e 5 alunos consideram que não ajudou na aprendizagem de outras línguas. À semelhança das línguas estrangeiras já referidas nesta secção, as respostas a esta questão dividem-se também quanto à influência que o espanhol teve na aprendizagem de outras línguas.

Só uma aluna referiu a língua alemã. A aluna afirma ter aprendido a língua em casa, em Portugal, justificando que aprendeu esta língua com o objetivo de falar com a sua família. A aluna considera que esta é uma língua estranha e difícil de compreender. No entanto, considera o alemão uma língua útil, embora refira que esta língua não ajudou a aprendizagem de outras línguas.

Em relação às línguas que os alunos gostariam de aprender, foram referidos o alemão (12 registos), o italiano (10 registos), o japonês (7 registos), o espanhol (4 registos), o mandarim (3 registos), o russo (2 registos), o norueguês (1 registo), o inglês (1 registo), o árabe (1 registo) e o latim (1 registo). Dois alunos afirmaram não querer aprender outras línguas.

Quando questionados sobre a influência que as línguas tiveram em relação à aprendizagem de outras línguas, a grande parte dos alunos refere que o português ajudou na aprendizagem de outras línguas. No entanto, em relação ao inglês, ao francês e

espanhol, as respostas dividem-se, como referimos anteriormente, havendo registos de alunos que referem que estas línguas ajudaram na aprendizagem de outras línguas e, por outro lado, registos que referem que as mesmas línguas não ajudaram na aprendizagem de outras línguas.

Através da análise das suas biografias linguísticas, verificamos que os alunos dizem conhecer apenas as línguas aprendidas em contexto formal, não valorizando o contacto com línguas estrangeiras em outros contextos. Com efeito, as representações dos alunos relativamente às línguas são essencialmente baseadas na sua função utilitária. Estes dados corroboram os resultados encontrados em outros estudos que mostram que os alunos reconhecem a importância das línguas, com especial destaque da língua inglesa (Senos, 2011; Simões, 2006; Simões & Senos; 2019). No entanto, a sua importância está relacionada com o papel comunicativo e utilitário, sendo, frequentemente, vista como um instrumento de comunicação, desligada de referências culturais (Pinho & Moreira, 2012).

Como referem Andrade, Araújo e Sá e Moreira (2007, p.35), os alunos apresentam uma limitada cultura linguística, evidenciando “alguma tensão entre a valorização de aspetos pragmático-instrumentais (ligados essencialmente à imagem do inglês) e a valorização de aspetos afetivos (ligados essencialmente à imagem da LM)”. Com efeito, parece destacar-se uma maior afetividade em relação às línguas não presentes no currículo, que são associadas a adjetivos como “bonita”, “engraçada”, “irritante” ou “parva”, em oposição às línguas presentes no currículo que são remetidas para a sua função utilitária.

1.2 Os módulos didáticos

Com base na análise das biografias linguístico-comunicativas dos alunos, foi nosso propósito desenvolver um plano de intervenção didática que lhes permitisse refletir sobre o seu percurso linguístico, questionando e alargando o conhecimento sobre o mundo das línguas e os seus falantes. Tendo em vista os princípios de uma educação plurilingue, foi desenvolvido um plano de intervenção didática, apresentado no capítulo anterior, que teve como objetivo proporcionar aos alunos contactos diferenciados com línguas e culturas, procurando evidenciar as potencialidades que cada aluno tem em comunicar entre si.

Assim, o plano privilegia a mobilização dos repertórios linguístico-comunicativos dos alunos no contexto de sala de aula, bem como a observação e análise de repertórios de outros sujeitos. Para além disso, o plano prevê duas formas de olhar e trabalhar as línguas através: da observação e da consciencialização do seu funcionamento, estatuto e papel na vida dos sujeitos e das comunidades; e da experimentação e, consequentemente, da reconstrução de novas práticas de relacionamento com as línguas, com os outros e com os seus próprios percursos linguísticos (Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007). É com base nestes pressupostos que acreditamos na possibilidade transformativa do plano de intervenção didática que construímos, uma vez que este pode levar à reconstrução de representações, ao desenvolvimento de atitudes de valorização das línguas e culturas e à crescente motivação para o contacto com o Outro (Andrade & Pinho, 2009; Canha, 2013).

No primeiro módulo e como introdução ao tema - *Um mundo de muitas línguas* -, os alunos foram levados a refletir sobre os contactos que estabelecem com línguas e culturas. Desde cedo, os alunos foram convidados a partilhar as suas imagens em relação às línguas, enquanto a investigadora procurou problematizar e estimular o debate em torno desta temática. Na primeira aula de apresentação do projeto, encontramos as imagens apresentadas pelos alunos nas suas biografias linguísticas. Assim, como se pode constatar no excerto que apresentamos, os alunos apresentam a língua inglesa como uma língua fácil:

A1M1

050- MM: I think that English is easier than any other language. The grammar, the verbs...

051- NI: It's the most easy language.

052- I: It's the easiest language. Do you all have good marks in English?

053- Alunos: Yeah.

054- I: Are you all good students?

055- Alunos: Yes.

056- I: That's why you say it's easy. But some people don't agree...

057- MM: We are Portuguese. We are trained to speak our language, so it's easy for us. But comparing to a language we don't know to another we know. English is easier than others.

058- I: Ok. Very good. I like when you don't agree with each other [risos] It's good for the debate. Do you study other languages? Have you ever studied other languages?

059- Alunos: French. Spanish. German.

À semelhança dos dados recolhidos nas biografias linguísticas, a língua inglesa é apresentada como uma língua fácil. Esta é uma representação presente em diferentes momentos da intervenção didática. No entanto, neste excerto os alunos vão mais longe

comparando o inglês com outras línguas e referindo até que a língua é mais fácil. Desde o primeiro módulo, a investigadora procurou problematizar esta representação, tentando perceber o porquê de estar presente no discurso de diferentes alunos e identificando as consequências que esta representação pode ter nas atitudes e motivações que os alunos têm para com as línguas.

No decorrer desta aula, os alunos visualizaram um vídeo, no qual o autor apresenta a língua inglesa como uma língua difícil. Esta representação é oposta à representação expressa pelos alunos, sugerindo que a cada letra do alfabeto correspondem diferentes sons, evidenciando a dificuldade da mesma em termos fonéticos, como se pode verificar no excerto que apresentamos:

A1M1

114- I: Mass media. The language of cultural power. This author of this sketch said it was Britain world tour. Kind of a joke, because Britain took English all over the world as if it was a concert. How is English language described in the video? As an easy or difficult language?

115- NI: Difficult.

116- I: As a difficult language. Exactly. Why?

[Inaudível]

117- I: Because of the connection between the alphabet and how it sounds.

[Inaudível]

118- I: Exactly. So the author says that there is no correlation with how it sounds. And the other one is... it has a spelling system than not even Dan Brown can decipher. To start with... what's the meaning of spelling? Can I have a volunteer who can spell this word?

Após a análise do vídeo, seguiu-se um exercício onde os alunos soletraram algumas palavras em inglês e verificaram que a forma escrita de algumas palavras não corresponde ao som das letras do alfabeto que compõem a palavra. Este excerto, a título exemplificativo, apresenta o trabalho de reflexão e problematização das representações iniciais dos alunos. Através da apresentação de uma imagem oposta à identificada no seu discurso, procurou-se promover momentos de confronto e questionamento sobre a sua forma de ver as línguas.

No seguimento deste trabalho, na aula 2 do módulo 1, foram analisadas as opiniões de dois linguistas sobre o papel do inglês no panorama de comunicação internacional. Após a leitura e análise dos textos, os alunos prepararam um debate sobre esta questão. Como verificámos anteriormente, as representações que emergem sobre as línguas e sobre a diversidade observadas nas aulas são muito próximas daquelas apresentadas nas suas biografias linguísticas, como se pode verificar no excerto que apresentamos:

A2M1

079-I: Third question. Should English or any other language be an international language? What are the main advantages or disadvantages of having one international language of communication? We will start here. (>2). Third question. C. Is it important to have one international language?

080-FF: Yes. Because when countries are trying to solve economic problems or social problems is important to communicate (>2) with... one...

081- I: One single language?

082- FF: Yes.

083- I: What about your group?

084- MM: We think it should because it makes communication easier all over the world. Ahm people make possible the (>2) cultural exchange.

085- I: Cultural exchange? You think people talk about their cultures in one language.

086- GR: Yes. English is easy so they talk in English because it's an international language and the culture pass through internet.

087- I: It's a way to take their culture to others.

088- GR: It's a language that everyone knows, so...

089- MM: Yes, everybody knows English, so...

Neste excerto, a representação relativa ao inglês como língua fácil volta a estar presente no discurso dos alunos. Para além disso, é identificada outra representação relativa ao inglês que está expressa ao longo dos dados recolhidos durante a intervenção didática e que diz respeito ao facto de os alunos considerarem que esta é uma língua falada por todos. À semelhança da primeira representação identificada, pareceu-nos pertinente compreender e problematizar esta representação, como se pode verificar no excerto que apresentamos:

A2M1

090- I: But does everybody know English? Do your parents know English?

091- NI: Yes.

092- NI: No.

093- I: Everyone?

94- IB: My father said that he had to learn English because of international commerce. He had to work to be successful. So it's easy to learn English. To be successful in the future.

Neste excerto, a investigadora questiona os alunos sobre a representação de que todos falam inglês, procurando problematizá-la e aprofundar a reflexão em torno desta temática. Consideramos importante levar os alunos a refletir sobre esta representação, uma vez que, segundo o seu discurso, o facto de todos saberem inglês pode constituir um entrave à presença de outras línguas. Com efeito, apesar de, segundo o discurso dos alunos, o inglês poder constituir um ponto de partida para a comunicação intercultural, dois grupos de trabalho referem que o papel do inglês, como língua de comunicação internacional, pode levar ao esquecimento de outras línguas, como se verifica no excerto seguinte:

A2M1

101- I: Do you think there should be only one international language? Yes or no?

102- AM: We think there should be a language to communicate but if we use only one language other languages will be lost.

103- I: Other languages will be lost. Ok. Other group.

[inaudível]

104- I: The disadvantage is that we don't learn other languages.

105- JC: The more languages we know the more intelligent we are.

A reação da aluna JC a estes comentários demonstra, a título exemplificativo, o decorrer da discussão, uma vez que as opiniões se dividiram e se complexificaram à medida que novos elementos foram introduzidos. Como referido anteriormente, dois dos grupos de trabalho defenderam que o inglês constitui uma ponte para outras línguas, enquanto dois outros grupos defenderam que o inglês constitui um entrave à aprendizagem de outras línguas.

Neste contexto, a representação de que o inglês é falado por todos e em qualquer parte do mundo está presente no discurso dos alunos, sendo apresentada como uma das razões pelas quais o inglês não permite a coexistência de outras línguas:

A2M1

136- IB: "The future of English is very much bound up with the future of being human, a future in which the world's languages can coexist."

137- I: What does "bound" mean?

138- NI: connected.

139- I: Exactly. Connected. The future of English is connected to the future of being human. What does that mean? (<2) Do you agree?

140- IB: Yes because its change depends on how human beings develop.

141- I: Human beings are always changing, developing and that's a bit uncertain, right? We don't know how that will happen. What about the last part of this quotation: "a future in which the world's languages can coexist." What's the new word here? What's the new idea?

142-FF: Coexist.

143-I: What is going to coexist?

144- FF: Different languages.

145- What's the meaning of coexist?

146- NI: Living together.

157- I: Do you agree with this?

158- AM: No.

159- I: Why not?

160- AM: Because English is a language spoken everywhere.

No seguimento desta discussão, os alunos prepararam e dinamizaram um debate, no qual discutiram o futuro das línguas, nomeadamente o papel do inglês no panorama de comunicação internacional e as consequências que este papel acarreta para as outras

línguas. No excerto que apresentamos, o aluno faz referência ao linguista estudado na atividade anterior, o que parece evidenciar uma tentativa de fundamentação e sustentação da sua opinião. Para além disso, são introduzidas no debate questões culturais, identitárias e económicas:

A2M1

188- BI: We think English will dominate the world because hum... like David Graddol say, it's like a snowball if we have an international language we can communicate with other countries and cultures and it's important to have an international language. And if we have English... why... are we trying to put other languages... coiso. [risos]

189- I: Why do we have to replace English if we already have an international language.

190- IB: Yes.

191- I: What about your group?

192- RG: The main idea is that although we have English, that doesn't stop us from learning other languages. More and more people want to be successful in the future. [inaudível]

193- I: And third group.

194- GF: English is very important for English. They try to kill people because they have too many people. If you know English you don't need to learn another language.

195- I: That's a very strong idea. [risos] The first group. What do you have to say?

195- GR: We believe that culture is one of the most important things we have nowadays so English as an international language is not helping because many languages are forgotten.

196- MM: Our language is our identity. English comes to destroy our identity. Well they don't destroy it but we forget our own language and that's bad.

Todos os grupos consideraram que o inglês continuará a ser uma língua dominante no panorama de comunicação internacional. No entanto, dois dos grupos consideraram esta situação preocupante, uma vez que poderá constituir um perigo para outras línguas e, consequentemente, para outras culturas.

No decorrer deste debate, um dos grupos mencionou motivos económicos para sustentar a sua opinião. Nesta intervenção, o grupo referiu que, devido a razões económicas, o inglês continuará a desempenhar um papel principal, levando ao esquecimento de outras línguas.

A2M1

197- I: That's a very interesting idea. Does English interfere with our identity? As you said: language is part of our identity. What about your group?

198- NI: We think the economy is only interested only with English so other languages will be lost.

199- I: Ok. And the last group?

200- GR: We think that we see English as an important language and so [inaudível] people shouldn't be so lazy and learn about other languages and other cultures.

201- NI: English was a way to communicate with us. We know the past of the world because people spoke English.

202- NI: Aquelas línguas que já não existem.

203- NI: Mas essas já desapareceram!

- 204- MM: If Portuguese disappear.
205- NI: Portuguese will not disappear.
206- MM: The culture will also disappear. We forget the origins of languages.

Na última parte deste debate, tornou-se difícil identificar as intervenções dos alunos, uma vez que estes participaram de forma desorganizada e em simultâneo. Os excertos apresentados, com destaque para o último, parecem evidenciar o interesse e entusiasmo com que os alunos discutiram estas questões, problematizando e aprofundando o seu pensamento.

Para além do debate e questionamento sobre as línguas e a diversidade, no primeiro módulo do plano de intervenção didática foi proposto aos alunos o contacto com falantes de diferentes línguas e culturas. O *feedback* dos alunos foi bastante positivo, quer nas intervenções durante as aulas, quer nas suas fichas de trabalho, como mostra o excerto que apresentamos:

A1 M1

- 015- I: There are a lot of people from other cultures and languages and it would be interesting to meet them and to know what they have to say to us. That's pretty much it. I would like to ask you if you have questions or suggestions. Is there any language that you would like to work with?
016- NI: Japanese
017- I: Any other language?
[Inaudível]
018- IB: Italian.
019- NI: French.
020- FF: Chinese.

O contacto com línguas e culturas foi possível no segundo e terceiro módulos do plano de intervenção didática. O segundo módulo teve como objetivos identificar o conhecimento dos alunos em relação às línguas e ao mundo das línguas e identificar indícios do desenvolvimento da sua competência metalinguística. Para tal, foram desenvolvidas atividades que permitissem aos alunos 1) refletir sobre os seus contactos com línguas e culturas através dos *media*; 2) identificar e comparar diferentes línguas; e 3) refletir sobre a sua capacidade de trabalhar com línguas.

No segundo módulo, foram dinamizadas atividades de contacto com línguas estrangeiras não oferecidas na escola. Uma das atividades permitiu aos alunos aprender duas línguas à sua escolha, através de uma plataforma online. As línguas escolhidas pelos alunos foram o italiano (escolhida por 18 alunos), o turco (escolhida por 4 alunos), o

japonês (escolhida por 4 alunos), o búlgaro (escolhida por 3 alunos) e o chinês (escolhida por 1 aluno). O italiano é descrito como sendo uma língua bonita, fácil e engraçada, interessante e com muita história. O búlgaro é descrito como uma língua difícil e foi escolhido devido ao reduzido número de falantes, segundo os alunos. O japonês é descrito como uma língua engraçada, difícil e útil no futuro e o turco como a língua mais engraçada do mundo e difícil. Através dos dados recolhidos no âmbito desta atividade, pode verificar-se que os alunos escolheram, na sua maioria, o italiano e procuraram conhecer línguas com as quais nunca tinham contactado anteriormente. Com efeito, o facto de esta língua ser “diferente” parece ser um elemento positivo e decisivo na escolha das línguas, como refere o aluno, no excerto que apresentamos:

PLMM: Bulgarian. I chose this language because there's not much people who talk this language.

Os alunos descrevem as línguas como objetos afetivos de proximidade ou afastamento em relação aos seus percursos linguístico-comunicativos, sendo este um aspeto fundamental para terem escolhido determinada língua. Ao compararmos com os dados recolhidos nas biografias linguísticas preenchidas inicialmente pelos alunos, destacam-se agora imagens mais positivas das línguas:

PLES: (o italiano) É uma língua bonita. Em relação ao português e ao italiano, apesar de ser português acho que o italiano é mais fácil de aprender do que o português.

PLDB: Italian and Turkish. I chose these languages because I don't understand these languages and I want to learn more.

Para além disso, destaca-se a motivação para o contacto com diferentes línguas que são descritas como engraçadas, como nos mostram os excertos apresentados:

PLCA: Japanese. Because it's funny and I like it.

PLCP: Because we like these languages and we think it will be fun.

PLRG: Italian and Japanese. Because I like these languages and I think it will be fun.

Neste módulo, começámos a constatar que os alunos que, inicialmente, pareciam menos predispostos para aprender línguas, começam a demonstrar uma atitude de maior proximidade e interesse para com as atividades desenvolvidas em sala de aula. Destacamos o caso do aluno JC que, na sua biografia linguística, diz ter contactado com apenas duas

línguas e que o português é uma língua chata. Relativamente ao inglês, diz que não se importa de estudar porque gosta da língua, mas refere o espanhol como sendo uma língua parva. Quando questionado se gostaria de aprender outras línguas o aluno refere:

BLJC: I don't study (other language) I'm not interested in any other language.

O aluno refere ainda que não é importante conhecer outras línguas, apesar de poder ser útil no futuro. Durante a primeira aula do segundo módulo o aluno mostrou desinteresse pelas atividades desenvolvidas em sala de aula, criando uma personagem fictícia que, segundo ele, lhe dá as respostas, o que demonstra pouco interesse e desmotivação para com o trabalho a ser desenvolvido. No entanto, a partir da segunda aula do segundo módulo as respostas do aluno parecem evidenciar um maior interesse e participação nas atividades propostas. Assim, relativamente às línguas com as quais contactou na plataforma online, o aluno parece ter gostado da atividade, descrevendo o turco como uma língua engraçada e demonstrando vontade de aprender esta língua, como se pode verificar no seguinte excerto:

PLJC: Turkish is the funniest language in the world. I need to learn more. Funny and sophisticated.

Com efeito, as respostas e intervenções deste aluno, a partir do segundo módulo, mostram uma atitude diferente para com o trabalho realizado no âmbito do projeto de intervenção didática, como iremos verificar no trabalho desenvolvido no terceiro módulo.

Finalmente, a motivação para a aprendizagem de outras línguas parece transpor as atividades da sala de aula quando, no segundo módulo deste capítulo, descobrimos que uma das alunas começou a aprender chinês. Segundo a aluna, o motivo para aprender esta língua prende-se com o facto de ser uma língua engraçada, no entanto esta decisão coincide com a entrada na turma de uma nova aluna chinesa, que não sabia falar português, o que pode ter contribuído para a decisão de aprender outra língua:

A2M2

052 I – FF! Are you learning Chinese??

053 FF: Yes.

054 I – Why?

055 FF: Because I think it's a....

056 NI – It's cute!

057 FF: Yeah, it's cute!

058 I: It's an interesting language, isn't it?

[Inaudível]

059 I – So, when did you start, FF?

060 NI – When she came.

061 I – Was it in the summer, when?

062 FF – Three weeks ago. Anything like that.

063 I – Three weeks ago! You decided to learn it three weeks ago! And, how is it going? Do you like it?

064 FF: Hmm, it's very difficult! But, it's different, so...I really like it!

No seguimento do segundo módulo, o terceiro módulo do plano de intervenção teve como objetivos identificar e expandir o conhecimento dos alunos em relação às línguas, compreender os contributos do trabalho dos alunos com línguas estrangeiras e do contacto com falantes de outras línguas e, finalmente, identificar indícios do desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos. Para tal, foram desenvolvidas atividades que levassem os alunos a refletir sobre o papel social das línguas e sobre o futuro das línguas, sobre a forma como estas funcionam e se desenvolvem e sobre as línguas em vias de extinção. Para além disso, os alunos tiveram a oportunidade de contactar com falantes de diferentes línguas que lhes ensinaram a sua língua. No final do plano de intervenção didática, em junho de 2012, foram dinamizados workshops de línguas na Universidade de Aveiro. Nos workshops de línguas, os alunos tiveram a possibilidade de contactar com seis línguas estrangeiras, interagindo com os falantes destas línguas. Cada grupo teve a possibilidade de frequentar três workshops com a duração de quinze minutos cada.

A análise dos dados mostra que os contributos do workshop de línguas, referidos pelos alunos, são essencialmente ao nível da dimensão gestão dos repertórios linguístico-comunicativos e da gestão dos repertórios de aprendizagem, no entanto, ao nível das representações dos alunos em relação à sua motivação e predisposição para contactar com os falantes de diferentes línguas destacou-se:

- A vontade dos alunos de saberem mais sobre a língua em presença;
- A curiosidade dos alunos em saberem mais sobre a cultura do falante nativo dessa língua;
- A vontade de confirmarem as representações sobre o país e cultura do falante de cada língua;
- O empenho em fazerem todos os exercícios propostos pelos falantes de outra língua;
- O desânimo em não conseguirem participar em todos os workshops de línguas.

Com efeito, nesta atividade em especial, o interesse pela língua e cultura dos falantes de outras línguas foi evidente. A análise dos dados recolhidos nas fichas de reflexão dos alunos e nas entrevistas em *focus group* mostra que esta atividade é referida como a atividade preferida de todos os alunos, que afirmam ainda que aquilo que menos gostaram foi não terem tido a oportunidade de visitar todos os workshops de línguas.

Nos workshops de línguas, os alunos aproveitaram para confirmar algumas das representações que tinham em relação às línguas ou culturas em questão. Apresentamos a título exemplificativo dois relatos do interesse demonstrado pelas línguas presentes nesta atividade, uma língua já contactada anteriormente pelos alunos ao longo do plano de intervenção didática, o italiano; e uma língua com a qual os alunos não tiveram tanto contacto, por isso, mais distante dos alunos, o russo. Relativamente às representações dos alunos em relação ao país de origem do falante de italiano, dois grupos compararam a cidade de Aveiro a Veneza, querendo confirmar junto do falante italiano se esta comparação era correta, como mostra o excerto que se segue:

WLI1

- 168 – RG: Dizem que Aveiro é a Veneza portuguesa. Lá deve ser mais bonito. É diferente.
169 – FI: Não é a questão de ser mais bonito. Os canais são outra coisa, são grandes. Os canais substituem as estradas.
170 – RG: Pois claro. Dizem que é a Veneza de Portugal porque se tivesse de ser alguma cidade seria Aveiro.
171 – CP: Eu gostava de ir a Itália.
172 – FI: Sabem que as pessoas que conduzem a gôndola são pessoas que têm uma licença especial.
173 – RG: É preciso uma licença especial?
174 – FI: Exato. É muito, muito duro, as pessoas reprovam ao fazer o exame.
175 – A: Deve ser tão romântico lá a andar. [risos]
176 – FI: É preciso saber manobrar a gondola corretamente, conhecer bem os canais.
(...)
261 – DM: Eu ia perguntar qualquer coisa que agora já não me lembro.
262 – FI: Sobre?
263 – DM: Sobre as comidas. Ai é isso, lá na Itália os pratos que se comem mais é a pizza, as pastas...
264 – FI: Si, são pratos do dia a dia. É muito fácil quando se sai com os amigos, onde é que vamos comer, não vamos a um restaurante, vamos comer pizza, e é muito mais barato.

No excerto que apresentamos, destacam-se ainda algumas representações positivas em relação a Itália, sendo evidente a vontade de conhecer mais sobre o país e a cultura italiana. Este excerto dá lugar a uma longa conversa sobre diferentes cidades de Itália, bem como em relação a outros aspetos culturais e históricos deste país. Pode dizer-se que, pela

observação *in loco* e pelos dados analisados, este interesse pela língua e cultura dos países representados esteve presente em todos os workshops realizados.

No caso da língua russa, os alunos admitem não ter grandes conhecimentos, demonstrando, no entanto, a vontade de conhecer mais sobre esta língua:

WLR1

001 – P: Ora bem, começando, o que é que vocês já sabem sobre a língua russa?

002 – NI: Quer que lhe diga? Nadinha, não sabemos nada de nada. Mas achamos interessante o sotaque.

(...)

028 – NI: Uma pergunta: é muito diferente os caracteres portugueses dos russos?

029 – FR: -Sim, já vamos lá chegar. Nós utilizamos o alfabeto cirílico e no português é o alfabeto latino.

030 – NI: Sim.

Como verificamos anteriormente, os alunos demonstram interesse não só pelas línguas que gostariam de conhecer, mas também pelas línguas que afirmam não conhecer tão bem e que consideram “diferentes” ou mais “afastadas”. No excerto que apresentamos, o aluno admite não conhecer nada da língua, destacando, logo de seguida, que acha o sotaque interessante. Esta poderia parecer uma observação de cordialidade para com o falante de russo, no entanto, poucos minutos depois o aluno parece comprovar o interesse pela língua russa ao levantar questões concretas sobre o alfabeto cirílico.

No final da atividade, quando questionados sobre os contributos do workshop de línguas, todos os alunos referem que o principal contributo do workshop de línguas foi um maior conhecimento sobre línguas e culturas, como evidenciam os excertos seguintes:

PLPA: Neste workshop aprendi que há várias diferenças nas várias línguas e que estas transportam culturas dos países e nos fornece uma grande ajuda. Só com um pequeno saber de Hindi, Russo ou Xichangana temos já muitas outras oportunidades. (...) Os principais contributos deste workshop foram como disse, novas portas abertas em termos sociais, essencialmente, ou ajudar quando estamos em situações noutros países.

PLJC- (...) Os principais contributos foram para mais conhecimento cultural e linguístico.

PLGR: Neste workshop aprendi que as diferentes línguas têm aspetos únicos, como sons, e muitas vezes palavras iguais em português e em outras línguas têm significados completamente diferentes. Aquilo que mais gostei foi de ter contactado com línguas que eu nem sabia que existia como o Xichangana e com línguas diferentes. Aquilo que menos gostei foi de não ter tido a possibilidade de contactar com todas as línguas.

PLFF: Neste workshop aprendi que no mundo existem muitas línguas e culturas e dentro de cada uma, existe algo de especial que as diferencia de cada uma. Aquilo que mais gostei foi essencialmente de aprender acerca da cultura de cada língua que me deram oportunidade de conhecer. Aquilo que menos gostei talvez o facto de não conseguirmos ir a todas as mesas de línguas diferentes, de resto, adorei tudo. (...) acho que sobretudo darem-nos a oportunidade de conhecer culturas que diferem e

muito da nossa e também o contacto com pessoas e línguas estrangeiras, permitiu a uma pessoa como eu, apaixonada pelo mundo e por tudo o que contém, alargar um pouco mais os horizontes.

Nestes excertos, os alunos reconhecem a diversidade das línguas, identificando-as como organismos únicos e vivos, que transportam consigo uma bagagem cultural e identitária própria. Os alunos afirmam ter aprendido sobre o mundo das línguas e sobre diferentes culturas o que, segundo estes, pode trazer novas possibilidades de contacto intercultural.

Para além disso, os alunos referem ainda que os workshops de línguas fizeram despertar a sua curiosidade para aprender outras línguas e culturas, como se pode verificar nos excertos que apresentamos:

PLJM: Os principais contributos deste workshop foram despertar curiosidade em aprender outras línguas e culturas.

PLGR: Os principais contributos deste workshop foram: mostrou a importância de aprender diferentes línguas e como é interessante.

Pode afirmar-se que os dados parecem evidenciar uma crescente vontade e curiosidade em contactar e aprender línguas, não só ao nível das representações, mas também nas suas atitudes, nomeadamente na tomada de iniciativa para conhecer mais sobre as línguas e culturas em presença. Importa, agora, compreender como os alunos perspetivaram o trabalho desenvolvido ao longo do plano de intervenção didática, numa fase posterior à sua implementação.

1.3 Um olhar sobre o plano de intervenção didática

Após o término do ano letivo, durante o qual foi implementado o plano de intervenção didática, procurámos compreender, aprofundar e confirmar os resultados obtidos, através da análise dos dados recolhidos, e avaliar o contributo do plano de intervenção didática no desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos a partir da aula de inglês.

Relativamente à dimensão socio-afetiva, o trabalho desenvolvido com diferentes línguas é referido pelos alunos como uma das atividades de que mais gostaram. Os alunos referem que este contacto com diferentes línguas lhes permitiu momentos de exploração e descoberta. No seguimento destas atividades, os alunos constataram que algumas

línguas são mais fáceis ou mais difíceis de aprender do que pensavam, como podemos verificar no excerto que se segue:

EFG1 (Entrevista em Focus Group 1)

078- I: E agora uma pergunta para todos: Açam que o projeto vos fez pensar de outra forma em relação a outras línguas?

079- RB: Sim.

080- I: De que forma?

081- RB: Algumas aparentam ser mais fáceis do que às vezes pensamos.

082- I: Algumas eram mais fáceis do que pensavas?

083- DB: Nomeadamente, uma das línguas que me lembro foi o Romeno.

084- I: Queres contar como foi a tua experiência com o Romeno?

085- DB: Eu pensava que.... Tinham uma ideia que era difícil de aprender e afinal as palavras deles são muito semelhantes às nossas.

086- I: E tu RP?

087- RP: Também é nesse sentido. Algumas pensam que são muito complicadas, mas derivado do latim não são difíceis.

088- I: E vocês que experiências tiveram nesse sentido? IO e EF? Que línguas aprenderam?

087-IO: O chinês.

088- EF: O russo. Eu gostei bué do russo. Não é assim muito difícil.

089- EF: Gostaste muito do russo porquê?

090- EF: Pensei que fosse mais difícil. Mas nós também só demos coisas básicas... mas não é assim muito difícil. Tirando a parte dos caracteres.

091- I: E tu Inês?

092- IO: O chinês, também. Mas é mais difícil do que o russo. Em termos de pronúncia.

Neste excerto, os alunos afirmam que as suas representações em relação a algumas línguas sofreram alterações, uma vez que se aperceberam que algumas línguas são relativamente mais fáceis de aprender. Esta constatação acarreta, segundo os alunos, algumas transformações ao nível de outras dimensões da sua competência plurilingue, como teremos a possibilidade de ver nas secções seguintes deste capítulo, nomeadamente na forma como veem a aprendizagem de línguas e na consciência de si, enquanto falantes plurilingues.

Relativamente a línguas com as quais nunca tinham contactado anteriormente, os alunos afirmaram ter tido experiências positivas e enriquecedoras, o que os leva a querer conhecer e explorar essas línguas ou línguas da mesma família. Assim, o contacto com diferentes línguas parece ter despertado a curiosidade para a aprendizagem de outras línguas, como podemos verificar nos excertos que se seguem:

EFG2

199- I: Que línguas é que aprendeste MM?

200- MM: O búlgaro e o italiano.

201- I: E como é que correu?

202- MM: Mais ou menos. [risos] O búlgaro já me esqueci.

203- RG: Pois, o búlgaro eu já me esqueci. Mas aquilo é muito giro. Aquilo era tão giro. Eu gostei. Eu gostei muito do búlgaro.

204- MM: Falar com uma batata quente na boca.

205- RG: Eu gostava de aprender línguas nórdicas e assim, são muito... são diferentes das nossas, são assim mais... pronto... não sei. [risos].

Para além da curiosidade para aprender outras línguas, os alunos descreveram o facto de terem contactado com falantes de outras línguas, utilizando adjetivos que parecem demonstrar algum afastamento. Com efeito, o falante de xichangana, língua falada em Moçambique, é descrito como um “senhor estranho” e “meio africano”. No entanto, apesar desta descrição, as representações sobre a língua e o contacto com o falante desta são positivas. Segundo os alunos, a aprendizagem de línguas leva ao contacto com falantes de outras línguas que não a sua:

EFG3

020- I: Que línguas mais gostaste de aprender?

021- FG- Gostei do Hindu... com aquele senhor estranho...

022- FF: Ele é meio africano... era meio africano não era? Não sei qual era aquela língua.

023- FG: Também não sei...

024- JB: Aqui diz que é xichangugana. Aqui... foi o senhor que escreveu. [xichangana – a língua mais falada em Moçambique]

025- FG- Pronto, achei engraçado, essa língua. Acho que é bom porque ter contacto com outras línguas permite no futuro um maior contacto com outras pessoas de outros países, que sabem essa língua.

Com efeito, apesar do discurso dos alunos parecer demonstrar algum afastamento inicial, esta língua é referida como a que mais gostaram, o que parece sustentar a conclusão, já identificada anteriormente, de que os alunos demonstram um especial interesse pelas línguas mais distantes da sua.

A motivação para a aprendizagem de outras línguas parece transpor as atividades da sala de aula. Com efeito, se a maioria dos alunos afirma que o projeto desenvolveu uma vontade de aprender outras línguas, uma das alunas afirma ter utilizado a plataforma apresentada na aula para aprender outras línguas na sua própria casa:

EFG2

051- I: Então tendo em conta esses objetivos que vocês disseram acham que os objetivos foram alcançados?

052- GR: Sim, eu por exemplo adorei o italiano. Não conhecia bem a língua e por exemplo naquela atividade que tivemos com o computador tivemos a ver e ouvir a língua e achei muito interessante e é uma língua que eu gostava de aprender.

053- I:E tu RG, achas que consegui alcançar os objetivos?

054- RG: Acho que sim. Ficamos mais interessados e depois chegámos a casa e tivemos mais interesse em ir... eu, pelo menos, tive curiosidade de chegar a casa e de ir ver mais... porque aqui tivemos a oportunidade de ver duas... [línguas]. Cheguei a casa e fui ver mais línguas.

Ao longo do plano de intervenção didática, o mundo das línguas foi explorado de diferentes formas, com o objetivo de expandir o conhecimento dos alunos relativo às línguas e culturas, nomeadamente, no que se refere às línguas minoritárias ou em vias de extinção, às famílias de línguas e também como forma de sensibilizar os alunos para a importância da diversidade. Em relação ao conhecimento sobre o mundo das línguas, os alunos afirmam ter expandido o seu conhecimento sobre línguas e culturas, reconhecendo a imensidão de um mundo ainda por descobrir:

EFG2

212- GR: Mas isso também mostrou que nós conhecemos a nossa língua, mas que é muito pouco em relação a tudo o que mundo sente. Tantas línguas, tantas coisas, claro que nunca vamos conseguir saber todas, mas o que nós sabemos é quase insignificante em relação a tudo o que existe. [risos]

Relativamente às representações dos alunos em relação à diversidade de línguas e culturas, esta é vista pela maioria dos alunos como um aspeto positivo, relacionado, fundamentalmente, com o enriquecimento pessoal e com a aproximação entre povos, como se pode verificar no excerto que se segue:

EFG 3

038- I: Há uma frase que tu dizes que é: "The more languages we know the more intelligent we are." Concordas? Porque é que dizes isso?

039- FF: Porque eu acho que quanto mais culta uma pessoa for e mais línguas souber, consegue aprender tantas coisas de outros povos e é... é uma pessoa mais rica. Para mim é mais inteligente, pronto.

040- I: Também dizes que o facto de contactares com outras culturas faz de ti uma pessoa mais tolerante.

041- FF: Sim, também.

042- I: Porquê?

043- FF: Porque aprendemos a respeitar a diferença dos outros e aquilo em que eles acreditam. E ao contactar com outros povos, vamos criar laços e começamos a conseguir tolerar diferenças, da forma como... como é que eu hei-de explicar isto. Pronto, respeitamos as diferenças de cultura para cultura.

Neste excerto, verificamos que a investigadora interpela os alunos de forma individual, pedindo-lhes que esclareçam algumas das suas intervenções feitas durante a implementação do plano de intervenção didática. O objetivo é, por um lado, perceber se os alunos conseguem aprofundar o seu pensamento sobre o assunto em questão e, por outro lado, perceber se houve alterações relativamente às suas representações.

Se em relação a algumas línguas os alunos parecem ter feitos descobertas, em relação à língua inglesa as imagens iniciais parecem prevalecer, uma vez que continuam a referir que se trata de uma língua falada pela maioria das pessoas. A língua é tida como mais importante e mais interessante em relação às outras, associada ao seu valor instrumental e económico.

EFG1

043- I: O DB disse, nesta ficha ou na seguinte, disse que o inglês é mais interessante e mais importante do que outras línguas.

044-DB: Sim e mantenho essa opinião. É a mais importante porque em qualquer ponto do mundo hum, as pessoas, hum a maioria das pessoas sabem falar essa língua, é uma língua universal. É a mais interessante porque através dela...podemos...uhm a língua inglesa é uma ferramenta que nos ajuda, por exemplo a conseguir novos empregos e assim.

045- I: E achas que conhecer o inglês é suficiente?

046- DB: Uhm... Talvez. Não sei.

047- I: Vocês concordam? E tu RP concordas?

048- RP: Que o inglês é suficiente? Depende dos nossos interesses. Para que queremos utilizar o inglês. Depende da nossa profissão e da área que nós seguimos. Se precisamos de mais ou não.

053-I:(...). Ou seja, pensem no vosso caso, vocês acham que é suficiente falar inglês?

054- RP: Atualmente sim.

055- DB: Atualmente sim. Mas claro que é sempre bom para nós saber outras línguas. Não perdemos nada com isso.

À semelhança da representação identificada na análise das transcrições das aulas e nas biografias linguísticas dos alunos, o inglês é visto como uma ferramenta para alcançar objetivos pessoais e profissionais. No entanto, quando questionados sobre o facto de ser suficiente falar inglês, as respostas dos alunos parecem demonstrar alguma hesitação inicial que não existia anteriormente. A utilização das expressões “não sei”, “talvez”, “depende” parece mostrar alguma reflexão sobre esta temática. Quando questionados sobre o papel do inglês na sua vida pessoal, os alunos referem que esta língua é suficiente, fazendo, no entanto, referência à importância de saber outras línguas. Neste caso, os dados não nos permitem perceber se as representações dos alunos sofreram alterações, tendo os alunos passado a valorizar mais a diversidade e a aprendizagem de línguas ou se, por outro lado, apenas dizem aquilo que pensam que é esperado deles no final do plano de intervenção didática.

Outros alunos consideram que não é suficiente saber apenas inglês, uma vez que a diversidade linguística se constitui como um elemento diferenciador.

EFG2

064- I: Exatamente. Quando eu fui ler aquelas respostas que vocês deram às atividades a GR, por exemplo, considerava o inglês uma língua muito importante, mas já considerava e desde o início referiu que falar outras línguas era importante e dava o exemplo que quando vais procurar um emprego, saber inglês não é suficiente mas é necessário ter conhecimentos noutras línguas. Concordas?

065- GR: Sim, ainda tenho essa opinião porque acho que cada vez mais pessoas sabem inglês e acho que é sempre um diferencial você saber outras línguas e que te distingue de outras pessoas.

066- I: Tu concordas, RG, com o que a GR disse?

067- RG: Sim, hoje em dia não nos podemos focar só no inglês. Porque se quisermos ir para fora, arranjar um trabalho, podemos saber inglês, mas pode ser necessário aprender outra língua. Por exemplo, Suíça, podemos ter a necessidade de saber francês ou alemão, como estão ali perto... Não tem de ser só o inglês.

068- I: E vocês concordam? MM.

069-MM: Sim.

O papel do inglês em relação a outras línguas é discutido em todos os grupos, sendo que, em todos os grupos, se conclui que esta língua pode constituir um ponto de partida ou um entrave à aprendizagem de outras línguas. A título de exemplo, veja-se o excerto que se segue, que mostra um momento de reflexão em torno desta temática:

EFG4

115- I: (...) Vocês acham que o inglês pode levar ao desaparecimento de outras línguas ou se pelo contrário pode ser um ponto de partida para a aprendizagem de outras línguas?

116- IP: É um bocado das duas.

117- IB: Sim pode acontecer um bocado das duas.

118- CA: Mas isso também depende da perspetiva das pessoas, porque não podemos considerar o inglês como a língua mais importante porque se não vamos colocar as outras línguas num nível inferior.

119- IB: Nós temos de nos lembrar que todas as línguas são importantes. Todas as culturas têm de ser lembradas.

À discussão em torno deste tema, seguem-se inúmeros exemplos apresentados pelos alunos, fazendo referência a questões identitárias e culturais complexas, nomeadamente, a questão dos povos que, segundo os alunos, estão mais ou menos predispostos para falar outras línguas que não a sua língua materna. Em todos os grupos são também abordadas as línguas em vias de extinção, ainda que de forma muito superficial.

À semelhança dos dados recolhidos durante os workshops de línguas, também os dados recolhidos no âmbito das entrevistas em *focus group* mostram que os contributos do plano de intervenção, ao nível da dimensão sócio-afetiva, foram essencialmente o despertar da curiosidade pela aprendizagem de outras línguas e culturas e um maior

conhecimento sobre o mundo das línguas, como nos mostram os excertos que apresentamos:

EFG2

190- I: Então passamos para a última fase da nossa entrevista. De uma forma geral qual é que foi o contributo ou os contributos deste projeto para vocês?

191- MM: Um incentivo, deu-nos vontade de aprender, deu-nos curiosidade.

192- JM: Também acho, acho que conseguiu-se o objetivo.

193- RG: É como a MM disse, deu-nos interesse para conhecer agora outras línguas.

194- GR: Também acho que, através do inglês, aprendemos mais um pouco de inglês, conseguimos ter mais vocabulário e isso tudo, conseguimos ter mais interesse em aprender outras línguas que se calhar se fosse em casa nós nunca teríamos a curiosidade de “Hei! Vou aprender... Quero ver como é o italiano. E vou lá e vou aprender. Não! Foi interessante nos fizemos isso e agora, quem sabe, vou querer aprender italiano.

(...)

198- MM: A nossa relação com as línguas, acho que nós nunca tivemos... nunca pensámos propriamente nisso, “epá... E se eu aprendesse outras línguas?” E estes pequenos temas fazem-nos pensar: “E se eu aprendesse outras línguas?” E é isso que é bom, dá-nos... não é que nós não quiséssemos aprender outras línguas... mas nunca tínhamos pensado nisso, nunca... tivemos essa ideia.

EFG3

196- FG: Eu tinha refletido, mas tal como esta pergunta de quantas línguas existem no mundo, eu não tinha noção. As mais importantes são as de Europa vou-me focar nestas. E este projeto mostrou-me que não. Não são só as da Europa que são importantes, mas sim as de todo o mundo. Como aquelas em África que estão a desaparecer e assim...

197- I: E tu JB? Achas que o projeto mudou alguma coisa sobre ti?

198- JB: Sim despertou a curiosidade em saber novas línguas e aprender mais sobre outras línguas.

Por oposição às representações apresentadas pela maioria dos alunos e, mesmo pelos elementos do seu grupo, um dos alunos refere, na entrevista *em focus group*, que a diversidade linguística constitui um entrave à comunicação e que seria mais fácil se existisse apenas uma língua de comunicação única. Destacamos este aluno pelo facto de, na fase inicial do plano de intervenção didática, ter referido não ter interesse em aprender outras línguas estrangeiras, mas ter demonstrado, ao longo do ano, uma predisposição crescente para aprender línguas. Por este motivo, confrontámos este aluno com as observações realizadas ao longo do plano de intervenção. Como podemos verificar no excerto que se segue, o aluno referiu não gostar da diversidade das línguas e afirmou que seria mais fácil se existisse apenas uma língua:

EFG6

048- I: Também disseste assim: “I don’t interact with people who doesn’t know how to speak Portuguese”. (>2) Mas depois no workshop tiveste oportunidade de interagir com falantes de outras línguas.

049- AC: Porque eles estavam a falar ensinar a língua deles. Se não ensinassem não tinha aberto a boca.
 050- I: Se não falar português não vais ter contacto com essa pessoa?
 051- AC: É isso.
 052- I: Porquê AC?
 053- AC: Não gosto da diversidade das línguas.
 054- I: Não gostas? [risos]
 055- AC: Gostava que só houvesse uma língua.
 056- I: Porquê?
 057- AC: Acho que se está a complicar uma coisa que se pode tornar muito simples. Podíamos todos falar a mesma língua uns com os outros que era para todos nos entendermos. E às vezes não pensarmos coisas, que eles não disseram na realidade.
 058- I: Não achas que isso iria trazer muitas desvantagens?
 059- AC: Ia-se perder muita cultura. Mas também se iam formar novas...não sei.

Posteriormente, quando questionado sobre a importância das línguas, este aluno afirma que é importante saber outras línguas, salientando, no entanto, que na sua perspetiva, num mundo ideal, existiria apenas uma língua.

EFG6

107- CP- Eu acho que sim. Aprendemos sempre um bocado da cultura do país e das línguas.
 108- I: E tu JC?
 109- JC: Eu sou da mesma opinião.
 110- I: E tu AC?
 111- AC: No mundo onde estamos hoje acho que é importante saber outras línguas. Agora, para mim o mundo ideal era haver só uma língua. [risos]

No caso deste aluno, parece não ter havido uma transformação relativamente à sua predisposição para contactar ou aprender línguas ou uma sensibilização para a importância da diversidade linguística e cultural. No entanto, como se pode verificar no excerto, através das palavras da investigadora, o aluno apresentou indícios de que estaria interessado nas atividades desenvolvidas no âmbito do plano de intervenção didática. Quando questionado sobre qual a atividade de que mais gostou ao longo de todo o ano letivo, este aluno refere, à semelhança de todos os outros, que a sua atividade favorita foram os workshops linguísticos, durante os quais contactou com falantes de outras línguas.

Com efeito, de uma forma geral, os alunos salientam, como atividades de que mais gostaram, aquelas que permitiram o contacto direto com línguas, nomeadamente o trabalho com textos em diferentes línguas ou a utilização de uma plataforma *online* para aprender línguas. No entanto, a atividade preferida de todos os alunos foi a atividade que lhes permitiu contactar com falantes de outras línguas, os workshops linguísticos. Todos os alunos relatam esta atividade como a sua preferida, referindo que o contacto com falantes

de outras línguas despertou o seu interesse pela língua e cultura desse país, como se verifica nos excertos que se seguem:

EFG2

029- GR: O workshop conta?

030- I: Claro.

031- GR: Então acho que foi essa. Porque estivemos em contacto com pessoas de outros países que muitas vezes nós temos a curiosidade, eu, por exemplo, muitos desses países gostaria de visitar ou de conhecer outras línguas e eu gostei. E tivemos a falar a falar inglês com alguns estudantes de cá.

EFG4

036- PA: Eu gostei destas atividades porque sempre tive uma grande paixão pela língua e literaturas e tudo o que esteja relacionado com isso, logo aprender várias línguas foi uma coisa que me fascinou. E apesar de não ter tempo gostava imenso de aprender mais duas ou três.

037- CA: Não é só uma, são duas. [risos]

(...)

063- IB: O meu pai nasceu em Moçambique e ele lembrava-se da... da língua que nós aprendemos e ele teve a discutir comigo. Ele não se lembra muito bem das palavras. Mas ele está a falar e lembra-se perfeitamente como se dizia e como se falava. A única coisa de que me lembro agora é Tátá.

De uma forma geral, as imagens dos alunos em relação ao projeto são bastante positivas, sendo que referem como aspeto negativo, no workshop de línguas, o facto de não terem contactado com todas as línguas do workshop.

FG1

032- EF: Não é propriamente uma coisa má, mas é tipo.... Nós quando fomos lá, tínhas várias línguas, mas não pudemos ir a todas. Se tivéssemos ido a todas... gostava mais. Mas já foi bom.

EFG3

182- Quais é que vocês acham que foram os pontos fracos do projeto? O que é que poderia ter sido diferente?

183- FF: Há o facto de não... de terem... não termos aprendido todas as línguas na Universidade.

No final do plano de intervenção didática, persistem algumas das representações identificadas inicialmente, sendo que estas parecem ter sofrido alterações, encontrando-se mais flexíveis e modeladas. Se, no início do plano de intervenção didática, levantámos a hipótese de as representações em relação à língua inglesa constituírem um entrave ao contacto e aprendizagem de outras línguas, concluímos que, apesar de algumas imagens iniciais em relação ao inglês persistirem, os alunos demonstram, de forma mais explícita, um maior interesse e motivação para o contacto e aprendizagem de outras línguas.

Assim, podemos concluir que, ao nível da dimensão sócio-afetiva, os contributos do trabalho desenvolvido ao longo do plano de intervenção didática foram o despertar da curiosidade para a aprendizagem de outras línguas e culturas e um maior conhecimento sobre o mundo das línguas e culturas.

2. Dimensão dos repertórios linguístico-comunicativos

Nesta secção do capítulo, apresentamos a análise dos dados recolhidos em relação à dimensão gestão dos repertórios linguístico-comunicativos dos alunos. Com vista ao desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos, foi nosso propósito conhecer e desenvolver a capacidade dos sujeitos em lidar com a sua história linguístico-comunicativa, compreendendo os papéis que os contactos com diferentes línguas e culturas desempenharam na construção da sua personalidade e na forma como interagem com o Outro. Nesta análise, apresentamos os dados tendo em conta duas subcategorias, por um lado, as imagens das línguas como instrumentos de construção e afirmação de identidades individuais e coletivas e, por outro, as imagens das línguas como instrumentos de construção das relações interpessoais.

2.1 As biografias linguísticas

Numa fase inicial, foi nosso propósito identificar os percursos linguístico-comunicativos dos nossos alunos. Para tal, os alunos construíram as suas biografias linguísticas, atividade que lhes permitiu refletir sobre os seus contactos com línguas e culturas, sobre o contexto onde esses contactos foram estabelecidos e sobre a sua motivação para contactar com outras línguas.

Através da análise dos dados recolhidos, pode verificar-se que, à semelhança de outros estudos, os alunos referem conhecer apenas as línguas que aprenderam em contexto formal de aprendizagem, desvalorizando o contacto com outras línguas em contexto informal. Com efeito, nas biografias linguísticas dos alunos, quando questionados sobre o contexto de aprendizagem de línguas, o contexto de educação formal é aquele que apresenta mais registos (10 registos). Quando questionados sobre o número de línguas que conhecem, o número de línguas referidas varia de duas a seis línguas. Dois alunos referem

conhecer apenas duas línguas, a restante maioria refere conhecer três a quatro línguas (20 registos) e os outros alunos referem conhecer cinco ou seis línguas (3 registos).

Em relação ao contacto que os alunos afirmam estabelecer com as línguas, o inglês é a língua que apresenta mais registos (25 registos), principalmente em contexto de educação formal (24 registos), nos *media* (25 registos) e em viagens (16 registos). A língua portuguesa, sendo a língua materna de todos os alunos, é a língua mais utilizada no contexto familiar e na relação com amigos e em contactos sociais. O francês é, de igual modo, uma língua referida por alguns alunos (13 registos). O espanhol, a par do francês, é referido por 13 alunos, sendo que estes indicam os contextos de viagem (10 registos) e os *media* (9 registos) como aqueles onde estabelecem maior contacto com o espanhol. O japonês, o alemão e o italiano são também línguas mencionadas. Os alunos dizem estabelecer contacto com estas línguas preferencialmente através dos *media*.

Para além de estudarem inglês, os alunos afirmam aprender outras línguas: francês (12 registos), espanhol (6 registos) e alemão (1 registo). Os alunos afirmam aprender outra língua, mas, na verdade, todas as ocorrências se referem à aprendizagem de línguas feitas no passado. Relativamente às razões que dizem ter levado a aprender outras línguas, os alunos referem o facto de estas fazerem parte da oferta curricular da escola (4 registos), o facto de as línguas serem úteis para o seu futuro (3 registos), o gosto pela língua (1 registo) e o facto de uma língua ser fácil (1 registo). Apenas um dos alunos refere não estar interessado em aprender outras línguas.

Relativamente ao contacto que os alunos dizem estabelecer com outras línguas, destaca-se a pouca variedade de línguas referidas, bem como o contexto no qual estes contactos são efetuados. Com efeito, os alunos referem um número pouco diversificado de contacto com outras línguas, parecendo não estar conscientes dos contactos que estabelecem no seu dia-a-dia ou não valorizar este contacto fora do contexto formal de aprendizagem. Esta característica vem corroborar os resultados de outros estudos em contexto português, o que mostra que os alunos parecem não ter consciência do contacto com outras línguas e culturas ou não valorizar esses contactos. Assim, apesar da diversidade linguística e cultural em diferentes áreas da sua vida social, o contacto com outras línguas e culturas é associado a contextos formais de aprendizagem, mais

concretamente à escola (Senos, 2011; Simões, 2006; Simões & Senos, 2019). Esta associação parece indicar a falta de reflexão dos alunos em relação ao seu contacto com línguas e culturas. A análise, que apresentamos em seguida, parece evidenciar esta falta de reflexão por parte dos alunos em relação ao seu percurso linguístico, principalmente pelas contradições encontradas nas respostas às mesmas perguntas.

2.2 Os módulos didáticos

O trabalho desenvolvido ao longo do plano de intervenção didática teve como um dos seus principais objetivos permitir aos alunos refletir sobre os seus repertórios linguístico-comunicativos. Desta forma, foram desenvolvidas atividades que possibilitaram aos alunos refletir sobre os seus contactos com diferentes línguas e culturas e enriquecê-los com experiências novas.

No primeiro módulo, houve um enfoque nos percursos individuais de cada aluno, tendo sido, por isso, desenvolvidas atividades que permitissem aos alunos aprofundar a consciência dos contactos que foram estabelecendo ao longo dos anos com línguas e culturas.

Como foi evidenciado na análise dos dados recolhidos através das biografias linguísticas dos alunos, quando questionados sobre o contacto que estabeleceram com outras línguas, os alunos referiram apenas as línguas que aprenderam em contexto formal de aprendizagem. Para além disso, o principal contexto de contacto com línguas é a escola, sendo, posteriormente, referidos outros contextos de contacto com línguas.

No excerto que apresentamos, pode verificar-se que os alunos remetem a aprendizagem de uma língua para o contexto de sala de aula, passando, posteriormente, para outros contextos, quando questionados novamente.

A3M1

095- I: How did you learn English?

096- NI: School.

097- I: Ok. At school. Everybody?

098 – Alunos: No. Watching videos, listening to music, friends.

099- I: Exactly, there are so many ways of learning English, right?

100- I: How did you learn French?

101- NI: At school.

102- I: Shh. How did you learn French?

103- I: At school. Only at school?

[Inaudível]

104- GR: Going to another country.

105- I: Going to another country. Exactly. Travelling, going on holidays. How did you learn Spanish Italian or other languages?

106- NI: Watching TV, friends, family, magazines, chatting online.

Com o objetivo de aprofundar o conhecimento dos alunos sobre os seus próprios percursos linguísticos, foi desenvolvida uma atividade na qual os alunos visualizam um vídeo onde um rapaz indiano tenta vender um leque de penas, utilizando para isso frases em diversas línguas. Os alunos foram conduzidos a refletir sobre o contexto e motivações que levam este rapaz indiano a conhecer cerca de dez línguas. A discussão em torno desta atividade levou os alunos a refletirem sobre o grau de conhecimento de uma língua e sobre as possibilidades que o conhecimento de outras línguas proporciona. Para além disso, pretendia-se que os alunos valorizassem os contactos e o conhecimento que têm sobre línguas, uma vez que estes parecem apenas valorizar o conhecimento de uma língua quando conseguem alcançar um determinado nível de proficiência.

No excerto que apresentamos, os alunos constataam que o rapaz indiano não domina todas as línguas que refere, conhecendo apenas algumas frases nessas línguas estrangeiras. Assim, após a surpresa inicial, pelo facto de o rapaz indiano conseguir falar diversas línguas, os alunos chegaram à conclusão de que o rapaz indiano sabe apenas algumas frases em diferentes línguas, com o objetivo de chamar a atenção dos turistas e, assim, vender mais leques:

A3M1

049- I: Bounjour. I think he said that. Do you think he knows how to speak these languages?

050- IB: He knows what he hears to sell. People talk to him and because of that he learns how to sell in their language.

051- I: Exactly. So he kind of repeats what other people say.

051- IB: He don't really speak the language.

052- I: What is to "really speak a language"?

053- IB: To be able to talk, to have a conversation with someone. He only knows how to say that. If you have a conversation with him in Italian, we wouldn't be able.

054 - JM: There are some psychologists that say that you only know a language when you can think in that language.

055- I: when you think...

056- T: Or dream.

Neste excerto, importa destacar a provocação da investigadora que questiona os alunos sobre o facto de o rapaz saber ou não as línguas que refere no vídeo. A resposta dos

alunos parece evidenciar a valorização de um conhecimento aprofundado da língua em oposição à diversidade de contactos e experiências, aspeto que tinha sido já destacado nas biografias linguísticas dos alunos. Face ao exposto, pareceu-nos importante tentar reconstruir esta representação, uma vez que, sendo o nosso propósito o desenvolvimento da competência plurilingue destes alunos, se torna fundamental a valorização de todos os contactos e aprendizagens estabelecidos ao longo dos seus percursos linguístico-comunicativos. Assim, em oposição a uma visão fragmentada e hiper especializada da aprendizagem de línguas, pretende-se a consciencialização de competências em línguas que se caracterizam por serem dinâmicas, desequilibradas e parciais mas que se complementam na sua multiplicidade (Coste, Moore & Zarate, 2009).

No seguimento desta discussão, os alunos introduzem o conceito de poliglota, aspeto importante que permite à investigadora abordar o modelo de falante nativo como ideal dos objetivos de aprendizagem de línguas em oposição ao modelo de falante plurilingue, como o sujeito que é capaz de utilizar a combinação e alternância de diferentes níveis de competências em várias línguas de uma forma holística, com o objetivo de negociar o sentido de uma mensagem (Coste, 2008).

No excerto que apresentamos, após um dos alunos ter referido o conceito de poliglota, a investigadora tenta aprofundar o conhecimento deste conceito e do de falante plurilingue, levando os alunos a refletir sobre os seus próprios conhecimentos em línguas:

A3M1

078- I: If you are a polyglot are you plurilingual?

079- Alunos: Yes.

080- I: If a polyglot is a person that speaks many languages. What is it to be plurilingual?

081- I: Do you think you are polyglot?

082- Alunos: No./ No./ Yes.

083-I: If you are a polyglot you are very good at different languages. Your goal is to become a native speaker. When you are a polyglot, you are very good at different languages. When you are plurilingual, you know different languages but your goal is not to become a perfect speaker. Why? These two concepts are different. The important is to know a little bit of this language or that language and that is what you do, right? You know a bit of French, right?

084- Alunos: Yes.

085 – I: You know a bit of Spanish, right?

086- Alunos: Yes./ Yes./ No.

087 – I: Do you know Italian?

088- Alunos: Pasta./ Spaghetti.

No segundo módulo do plano de intervenção, para além da reflexão em torno do seu percurso linguístico-comunicativo, procurou-se enriquecer e alargar o repertório dos alunos, desenvolvendo atividades de contacto com outras línguas e de reflexão sobre as capacidades de cada aluno em trabalhar com línguas, procurando desenvolver, assim, a sua consciência metalinguística, metacomunicativa e metacognitiva (Gonçalves, 2011).

Assim, no seguimento das atividades de contacto com línguas estrangeiras, os alunos foram questionados sobre o que aprenderam sobre si e sobre a sua capacidade de trabalhar com as línguas. À exceção de três alunos, todos os alunos referem que descobriram que, com algum esforço, é possível compreender línguas com as quais nunca contactaram anteriormente, especialmente se estas línguas forem próximas da língua portuguesa. Os excertos que se seguem foram retirados dos portefólios dos alunos (respostas à ficha de trabalho realizada no dia 12 de abril de 2012) e parecem evidenciar momentos de descoberta sobre a capacidade de trabalhar com as línguas.

PLMA: I realize that if we do an effort to understand we can actually do it.

PLCA: I learnt that I can understand what the sentence says if I know one word. It's very funny because it's strange to understand what means even you don't know the language.

GR: With this activity, I found out that there are some words of other languages which are similar to Portuguese and English and as though I was able to understand them. At the beginning I taught I couldn't do this.

Destacam-se, nos excertos apresentados, afirmações de descoberta e sucesso em relação à capacidade de trabalhar com línguas que os alunos nunca tinham contactado anteriormente. Algumas respostas, para além de mostrarem momentos de descoberta sobre a capacidade de trabalhar com línguas, parecem evidenciar uma crescente motivação para o contacto e aprendizagem destas, como demonstram os excertos que se seguem.

PLDM: Percebi que mesmo não sabendo as línguas, às vezes, mesmo sem as saber, consigo mais ou menos saber o que elas significam. O holandês e o alemão para mim são duas línguas que eu gostava de as aprender.

PLJM: I think that if I decided myself to learn languages I would be succeeded and that is something that I give value to, because I think that knowing other languages is great to our life as being able to communicate with other cultures and people.

No último testemunho aqui apresentado, a aluna constata a sua capacidade para trabalhar com as línguas, referindo ainda o que esta descoberta pode representar no contacto com o Outro. Assim, para além do reconhecimento da sua capacidade individual

para a compreensão das línguas, a aluna reconhece esta competência como instrumento de construção de relações interpessoais.

Na fase final de desenvolvimento do plano de intervenção didática, procurou-se enriquecer e alargar os repertórios linguístico-comunicativos dos alunos através do contacto direto com falantes de outras línguas, com recurso a workshops linguísticos dinamizados na Universidade de Aveiro.

Como referimos na secção anterior deste capítulo, as representações em relação às línguas e aos falantes presentes neste workshop foram bastante positivas. No que se refere à dimensão sobre a qual nos debruçamos nesta secção - gestão dos repertórios linguístico-comunicativos - todos os alunos afirmam que o principal contributo desta atividade se prendeu com o enriquecimento do seu conhecimento sobre línguas e culturas, como nos mostram os excertos exemplificativos:

PLAM: Os principais contributos deste workshop foram a nossa aprendizagem quanto à língua e à cultura de outros países.

PLCA: Aquilo que mais gostei foi aprender línguas novas e outras culturas.

PLCP: Aquilo que mais gostei foi conviver com pessoas nativas dessa língua.

Para além do enriquecimento e alargamento dos seus repertórios linguístico-comunicativos, alguns alunos referem ainda descobertas em relação à sua capacidade de trabalhar com as línguas. Se nas atividades desenvolvidas no segundo módulo do plano de intervenção didática os alunos relatam experiências muito positivas, nos workshops de línguas os alunos identificam também a sua dificuldade e frustração em não conseguir atingir os objetivos propostos. Estas afirmações podem indiciar que as atividades eram efetivamente mais desafiantes ou, por outro lado, que os alunos se tornaram mais confiantes em trabalhar com línguas e, por isso, se sentem frustrados por não conseguirem realizar todos as atividades com sucesso:

PLCA: O que menos gostei: não consegui falar quando me ensinaram, fiquei frustrada não consegui desenhar bem as letras.

PLGR: Senti dificuldade em falar os sons da língua de Moçambique. Menos dificuldade em falar italiano.

Finalmente, destacam-se ainda as representações sobre as consequências do trabalho realizado na interação com o Outro, como nos mostram os excertos que apresentamos de seguida:

PLJM: . Os principais contributos deste workshop foram despertar curiosidade em aprender outras línguas e culturas.

PLPA: Os principais contributos deste workshop foram como disse, novas portas abertas em termos sociais essencialmente, ou ajudar quando estamos e situações noutros países.

Em suma, no final do plano de intervenção didática, os alunos reconhecem ter alargado o seu repertório linguístico-comunicativo, uma vez que alargaram o seu conhecimento em relação ao mundo das línguas, fizeram descobertas relativamente à forma como trabalham com as línguas, podendo este conhecimento possibilitar o contacto com outros povos e culturas.

2.3 Um olhar sobre o plano de intervenção didática

Após a implementação do plano de intervenção didática, procurámos identificar alguns indícios do desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos através de entrevistas em *focus group*. No que se refere à capacidade dos alunos em compreender e fazer uso do seu percurso linguístico-comunicativo, dimensão gestão dos repertórios linguístico-comunicativos, a maioria dos alunos, na fase final do projeto, considera que a única língua estrangeira na qual conseguem comunicar é o inglês, apesar de afirmarem ter aprendido outras línguas em contextos formais e informais. Os alunos parecem continuar a não valorizar outras línguas que aprenderam ao longo do seu percurso linguístico-comunicativo, num contexto de comunicação multilingue. Referem que, apesar de terem aprendido francês e espanhol, não conseguem comunicar nestas línguas, destacando que a comunicação só é possível se o falante for fluente numa língua.

Numa das atividades desenvolvidas na entrevista em *focus group*, foi pedido aos alunos que se identificassem com um dos falantes representados na imagem (anexo 15). Um dos falantes consegue comunicar em apenas uma língua, representada pela bandeira inglesa, o outro falante mostra ter competências em diferentes línguas, representadas por

bandeiras de diferentes nacionalidades. Os excertos que se seguem mostram as respostas dos alunos, que, na sua maioria, se identificaram com o primeiro locutor:

EFG1

098- EF: Sabe inglês e outras.

099- I: Com qual locutor vocês se identificam?

100- RP: Com o primeiro.

101- I: Com o primeiro? DB?

102- EF: Depende.

103- DB: Saber assim... quer dizer... sei algumas coisas de alemão e francês e assim mas...

104- EF: Mas tipo para manter uma conversa é diferente.

105- DB: Sim, para manter uma conversa tem de ser com o inglês, claro.

106- I: Ou seja, todos se identificam com o primeiro locutor para manter uma conversa. Mas se pensarem nos conhecimentos que foram adquirindo ao longo do ano, continuam a identificar-se com o primeiro?

107- IO: Não, se for não em termos de manter uma conversa, mas de saber o básico, eu acho que é o outro.

109- I: Vocês concordam?

110- Alunos: Sim.

Neste excerto exemplificativo, verificamos que os alunos se identificaram com o locutor que comunica em apenas uma língua, uma vez que consideram que o conhecimento que têm de outras línguas não lhes permite comunicar em outras línguas. Apenas após a intervenção da investigadora, que procurou evidenciar a importância dos contactos estabelecidos durante o ano letivo, os alunos parecem valorizar o conhecimento elementar que têm em outras línguas. No entanto, estas afirmações parecem-nos influenciadas pela intervenção da investigadora que poderá ter levado os alunos a dizerem aquilo que eles pensam ser esperado deles:

EFG3

096- I: E com qual é que vocês se identificam?

097- FF: Com este. [sussurra] **Infelizmente** com o primeiro.

098- I: Toda a gente se identifica com o primeiro? Porquê?

099- FF: Porque na nossa escola, nós só podemos escolher entre inglês e francês ou alemão. A maioria das pessoas vai sempre para inglês e, por exemplo, eu tive três anos de francês mas não aprendi nada. Não consegui aprender nada. E como nós temos pouco tempo não vamos poder fazer outros cursos com outras línguas, **apesar de, se calhar, querermos.**

100- I: E tu JB? Porque é que és o primeiro?

101- JB: Pois eu também sou o primeiro. Mesmo assim não é a bandeira inglesa. É mais português do que inglês.

102- I: E tu FG?

103- FG: Eu não sei. Este aqui sabe cinco línguas e se calhar até sabe eu apenas sei três, português, inglês e francês. Portanto talvez seja o segundo.

104- FF: Eu também sei falar um bocado de espanhol, mas considero mais o primeiro.

No grupo 3, todos os alunos se identificaram com o locutor que comunica em apenas uma língua. No entanto, as intervenções parecem mostrar que esta não é a situação ideal.

Com efeito, a aluna FF refere que se identifica com o primeiro locutor, utilizando o advérbio “infelizmente”, o que parece indicar que a aluna considera conseguir comunicar melhor em outras línguas. Esta aluna refere ainda que esta situação se deve ao facto de a escola não oferecer a possibilidade aos alunos de aprenderem outras línguas. Apenas uma aluna referiu poder identificar-se com o segundo locutor uma vez que consegue comunicar em três línguas.

No seguimento desta atividade, foi discutida a perceção de comunicação tendo em conta o grau de conhecimento e competências numa língua. No excerto que se segue, os alunos referem que se só é possível comunicar numa língua estrangeira se o locutor for fluente, justificando, assim, a sua opção pelo primeiro locutor.

EFG2

093- JM: Eu identifico-me mais com o primeiro porque apesar de eu... eu não tive espanhol, tive francês mas acho que ainda há... eu ainda queria aprender mais línguas. Acho que para já é só mesmo o inglês e português claro. E francês assim...

094- MM: Só se fala uma língua quando se é fluente. E fluente só me sinto a português. O inglês vai mais ou menos, agora espanhol... acho que não...

A perceção de comunicação numa língua é também discutida, a partir dos conceitos de falante poliglota e falante plurilingue. Após um aluno ter referido o conceito de poliglota, a investigadora invoca o conceito de falante plurilingue, conceito que foi apresentado e discutido numa das aulas do plano de intervenção didáctica:

EFG3

116- I: Então FG estava a falar uma pessoa poliglota é uma pessoa que fala...

117- FG: Fluentemente uma língua e plurilingue é uma pessoa que sabe, compreende algumas línguas, mas não fala fluentemente, consegue comunicar, mas assim não de uma maneira... como se fosse a língua materna.

118- I: Ou seja, que tem conhecimento em várias línguas e utiliza-as de diferentes formas, tendo em conta objetivos diferentes. É neste sentido que o FG se identifica com este falante?

119- FG: Sim.

120- I: Porque deves conhecer mais o português porque é a tua língua materna, mas depois tens o francês e o inglês... como língua segunda?

121- FG: O francês e o inglês estão ela por ela.

Importa lembrar que, quando abordados os conceitos de falante poliglota e plurilingue, durante o decurso do plano de intervenção didáctica, o segundo conceito era totalmente desconhecido por parte dos alunos. Neste excerto, os alunos parecem já

identificar e distinguir os diferentes conceitos, sendo capazes de os integrar na reflexão sobre os seus próprios repertórios linguístico-comunicativos.

No quarto grupo, observa-se a tentativa de utilização do conceito de falante plurilingue por uma aluna, como se pode verificar neste excerto:

EFG4

082-I: Ok. Eu tenho aqui umas imagens que já vos são familiares. Eu gostava que olhassem para aqui e descrevessem o que veem.

083-CA: É um rapaz pluri... ele fala pluri... ai... é ... [inaudível]

084-I: Ele é plurilingue.

085-CA: Exato. E outro perguntou se sabe falar inglês e o outro disse que sabe falar uma daquelas línguas. Ou seja, se ele não falasse inglês que ele podia falar outra língua daquelas que ele sabe, que ele poderia entender e falar com ele perfeitamente.

086-I: Porque é que disseste que ele é plurilingue?

087-CA: Porque ele mostrou várias bandeiras de vários países e cada país tem a sua língua. Logo ele sabe falar várias línguas. É isso...

Nestes excertos, verificamos que os alunos têm a preocupação de integrar nos seus discursos alguns dos conceitos abordados nas aulas. No entanto, no final do projeto, a grande maioria dos alunos continua a identificar-se com o primeiro locutor, o que parece evidenciar que para estes alunos a comunicação numa língua só é possível se o falante for fluente.

O papel do inglês na gestão dos repertórios linguístico-comunicativos é um aspeto a destacar, uma vez que é referido como a primeira língua a ser utilizada numa situação de contacto multilingue, como se pode verificar nos excertos que se seguem:

EFG4

096-CA: Provavelmente não, mas ao deparamo-nos com uma pessoa estrangeira, vamos logo recorrer ao inglês, **por este ser sempre utilizado como meio de comunicação.**

EFG5

085- I: Porque é que se identificam mais com o primeiro?

086-DV: Porque estamos mais habituados a lidar só com o inglês.

087- GF: Eu se visse alguém a falar uma língua **diferente eu perguntava logo se ela falava inglês porque dá para falar com mais facilidade.**

088- AM: Sabemos algumas palavras, mas não é a língua toda.

089- I: O GV dizia “Mas isso não significa que não saibamos outras línguas” não é?

090- GV: Sabemos outras mas a primeira língua de comunicação que utilizam é o inglês.

091- AM: Mas também podemos arranhar outras línguas.

092-I: Então aí já se identificavam com o segundo.

093- GV: Tem a bandeira de Espanha. Podíamos tentar safar.

094- GF: Eu falo muito bem espanhol.

095- GV: Tu tiveste três anos de espanhol?

096- GF: Eu não aprendi nada em espanhol.

097- AM: Eu também não. [risos]

EFG6

089- I: Aham que é suficiente falar inglês?

090- CP: Acho que sim, porque quase todos os países falam inglês. Porque é a língua, assim, mais conhecida. E se vamos a algum país e queremos falar com alguém e não sabemos falar a língua deles é ao inglês que nos recorreremos... vamos falar inglês.

Nos três grupos, os alunos afirmam que a primeira e, às vezes, única língua que utilizam na comunicação é o inglês. Destaca-se nestes excertos a importância dada à língua inglesa e a representação inicial identificada de que toda a gente fala inglês.

Relativamente aos contributos do projeto, ao nível da dimensão gestão dos repertórios linguístico-comunicativos, os alunos referem que o trabalho desenvolvido com diferentes línguas não só despertou a sua curiosidade para a aprendizagem de outras línguas como também lhes permitiu refletir sobre os seus conhecimentos e dificuldades na aprendizagem de línguas:

EFG4

080-I: E finalmente a PA, quando eu perguntei o que ela aprendeu sobre si, ela disse que descobriu as dificuldades que tem em aprender línguas. Achas que o projeto te desmotivou para aprender línguas ou foi o contrário?

081-CA: Não, muito pelo contrário, por eu saber as minhas dificuldades vai fazer com que eu queria melhorar e superar essas dificuldades.

Em suma, pode-se afirmar que, em relação à dimensão gestão dos repertórios linguístico-comunicativos, os alunos demonstram, num momento inicial, falta de reflexão em relação aos seus percursos linguístico-comunicativos, valorizando os conhecimentos adquiridos em contexto formal, em detrimento dos contactos linguísticos estabelecidos em outros contextos (Senos, 2011; Simões, 2006; Simões & Senos, 2019). Relativamente às línguas presentes num contexto de comunicação multilingue, os alunos referem que o inglês é a primeira e, muitas vezes, a única língua a ser utilizada.

No final do projeto, apesar de persistirem as representações identificadas inicialmente, o trabalho desenvolvido durante a implementação do plano de intervenção didática permitiu a reflexão e maior consciência, por parte dos alunos, em relação ao seu

percurso de contacto com línguas e culturas. Para além disso, o contacto com línguas que não conheciam, permitiu, também, o enriquecimento dos seus repertórios linguístico-comunicativos.

Com efeito, apesar das representações identificadas inicialmente permanecerem, o discurso dos alunos apresenta indícios de um processo de consciencialização sobre a importância da diversidade linguística na construção do seu percurso linguístico-comunicativo e na sua relação com o Outro.

3. Dimensão gestão dos repertórios de aprendizagem

Como apresentámos no capítulo dois, a dimensão gestão dos repertórios de aprendizagem diz respeito à capacidade de o sujeito fazer uso de diferentes processos e meios de aprendizagem da linguagem verbal. Por outras palavras, nesta dimensão procurámos compreender as estratégias utilizadas pelos alunos para compreenderem e se apropriarem de diferentes códigos linguísticos. Na análise dos dados, considerámos seis subcategorias que, segundo alguns autores nos permitem identificar diferentes tipos de estratégias: estratégias de memória, cognitivas, de compensação, metacognitivas, afetivas e sociais (Oxford, 1990; O'Malley & Chamout, 1990; Cohen, 1998). Nesta secção do capítulo, iremos apresentar a análise dos dados relativos a esta dimensão e tentar identificar indícios do desenvolvimento desta dimensão nos alunos. s

3.1 As biografias linguísticas

Relativamente à dimensão gestão dos repertórios de aprendizagem dos alunos, à questão 2.1 das biografias linguísticas (Anexo 3) - *Como aprendeste esta língua?* - as respostas dos alunos remetem para os contextos de aprendizagem. Como verificámos na secção anterior deste capítulo, o contexto mais referido pelos alunos é a escola (24 registos), ainda que apontem outros contextos de aprendizagem como os *media* (8 registos) ou o contexto familiar (3 registos). As respostas a esta questão são sucintas o que parece mostrar falta de reflexão em relação a esta temática.

Nas biografias linguísticas, não encontramos dados relativos às estratégias de aprendizagem das línguas indicadas pelos alunos. Com efeito, não é feita qualquer

referência aos diferentes processos e meios de aprendizagem utilizados pelos alunos. Esta constatação poderá querer indicar a falta de reflexão por parte dos alunos sobre a forma como aprendem línguas e, assim, evidenciar uma dimensão da competência plurilingue pouco explorada e desenvolvida.

A construção do plano de intervenção didática teve em consideração este aspeto. Assim, foram desenvolvidas atividades, nomeadamente no segundo e terceiro módulos do plano de intervenção didática, que tiveram como objetivo explorar e desenvolver a reflexão em torno das estratégias utilizadas por cada aluno no contacto e interação com diferentes línguas. Na secção seguinte deste capítulo, apresentamos o trabalho desenvolvido com o objetivo de explorar esta dimensão. Os resultados encontrados parecem comprovar a conclusão apresentada nesta secção do capítulo.

3.2 Os módulos didáticos

No que concerne ao trabalho desenvolvido em torno da dimensão de gestão dos repertórios de aprendizagem dos alunos, verificamos que durante a implementação do plano de intervenção didática, estes utilizam diferentes estratégias de aprendizagem no trabalho com diferentes línguas, nomeadamente, estratégias de memória, cognitivas, de compreensão, metacognitivas, afetivas e sociais.

Na segunda e terceira aulas do segundo módulo, foram desenvolvidas atividades de contacto com textos em várias línguas. Os alunos foram capazes de identificar diferentes línguas presentes nos textos e, posteriormente, responder a todas as perguntas de compreensão. Finalmente, os alunos foram convidados a refletir sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula.

Importa referir a apreensão inicial que os alunos sentiram quando lhes foi comunicado que teriam de trabalhar com textos em línguas com que nunca tinham contactado, nomeadamente com o russo, chinês ou dinamarquês. No excerto que apresentamos de seguida, a intervenção de um aluno reflete a surpresa e o ambiente de apreensão que se sentiu quando foi pedido aos alunos para trabalharem com um texto em dinamarquês. No entanto, apesar da hesitação inicial, os alunos foram capazes de resolver os exercícios utilizando os seus conhecimentos prévios em língua inglesa:

A3M2

051 I: Right now we are going to look at how this day was celebrated in several countries. We have four different ways of celebrating and to do that you are going to do exercise two. On exercise two you have four texts and you have to answer to three questions to each text. So, we are going to start with the first one. Can you look at the first text, please? What language is this?

[Inaudível]

052 I: Greek?

053 Alunos: No.

054 I: No. Yes, Danish. Very good. So, I would like you to read it and then try to answer to the questions one, two and three.

055 NI: Lemos isso?

056 I: Yeah. You're going to be surprised of how much you know about this language. Try to do that. You can do pair work.

(...)

057 I: Okay, let's do the correction. Can I have your attention now? PA, can you turn to the front please? Right, let's look at the first text. So, we have already discovered that the first text is Danish, you were very surprised, very scared at first, but, was it difficult?

058: No.

059: Not that difficult. What is the word for "school"?

[Inaudível]

060: This word. Why was it easy to find the word?

061: Because it's **similar to the English words.**

Como se pode constatar neste excerto, na correção dos exercícios os alunos partilharam as estratégias utilizadas para a realização das atividades. Nas respostas dadas, os alunos demonstram ter utilizado diversas estratégias para a identificação de palavras-chave, como a repetição e a posição das palavras no texto. Na análise dos dados, utilizámos o modelo de estratégias de aprendizagem concebido por Oxford (1990), apresentado no capítulo anterior desta tese, que nos permite sistematizar as estratégias nas seguintes subcategorias: estratégias de memória, estratégias cognitivas, estratégias de compensação, estratégias metacognitivas, afetivas e sociais.

Nas atividades desenvolvidas no segundo módulo do plano de intervenção didática, os alunos contactaram com textos em quatro línguas (russo, árabe, chinês e francês) e tiveram de realizar diferentes exercícios de compreensão. Para realizar os exercícios, os alunos utilizaram diversas estratégias, tais como, a observação da repetição da mesma palavra na frase, a posição da palavra na frase e a utilização de letras maiúsculas, como se pode verificar no excerto que apresentamos:

A2M2

163 I: The word "Babel" was easy to identify because they did not use their Chinese symbols. What about the other word? Can you identify this word?

164 NI: It's the one that **is repeated** in the end and in the beginning.

(...)

170 I: How were you able to identify this word?

[Inaudível]

171 I: Why?

172 NI: **Capital letters.**

Relativamente a esta atividade, uma parte da turma (15 alunos) referiu que os exercícios foram difíceis ou um pouco difíceis, uma vez que nunca tinham contactado com o russo, o árabe e o chinês. A outra parte da turma (8 alunos) considerou os exercícios fáceis, uma vez que a versão em francês ajudou na compreensão dos outros textos. Apesar da dificuldade referida por alguns alunos, todos completaram os exercícios, utilizando como principal estratégia a semelhança entre palavras, recorrendo ao conhecimento prévio em línguas, como referem nas suas fichas de trabalho:

BLAC: I tried to find **similar words**.

BLMC: I read the French Text and tried to find the meaning of the text by **similar words**.

BLFG: Some words were **similar to the Portuguese** words.

BLGV: I find information to do because the words were **alike and compare all texts**.

Para além da semelhança entre as línguas, os alunos referem ainda ter utilizado estratégias ao nível da sintaxe, procurando identificar a posição da palavra na frase ou identificando um padrão de utilização da palavra na frase.

BLJM: To do exercises A and B I tried to read some words in French. To do exercises C I recognized some words that weren't translated or that were **similar to Portuguese** words and even tried to see in what **position they were in the text**.

BLPA: I tried to search for a pattern (repeated words, commas, etc. and similar words to Portuguese.)

Na terceira aula do módulo dois, a maior parte dos alunos (21 alunos) afirmou que os exercícios foram fáceis ou muito fáceis de resolver, referindo como estratégia principal o conhecimento que tinham do inglês e do português. Com efeito, as línguas escolhidas para esta aula tinham como objetivo um trabalho mais aprofundado de compreensão e comparação entre línguas e, por isso, foram utilizadas línguas mais próximas daquelas que os alunos conhecem. Assim, os alunos realizaram um trabalho mais aprofundado com os textos em quatro línguas, utilizando um maior número de estratégias diretas (estratégias de memória, cognitivas e de compreensão) na aprendizagem das línguas.

Os alunos afirmaram ter utilizado como estratégia principal para a compreensão dos textos, o conhecimento que tinham sobre outras línguas, nomeadamente sobre o inglês e o português, como nos mostram os excertos que aqui apresentamos:

BLEF: We try to find the similar words of that language with English or Portuguese.

BLFG: To work with languages I have never learnt I used my knowledge of languages I have learnt and I tried to associate the language that I know to understand the languages that I don't know.

BLGR: Yes, they were. In most of these activities I could do easily cause there were similar words to the English or Portuguese ones, so I was able to make the connection between them and find out the main ideas on the texts.

Para além dos conhecimentos em português e inglês, os alunos referem ainda ter contactado com as outras línguas em presença o que lhes permitiu realizar os exercícios com mais facilidade.

BLDB: Anteriormente eu já tinha visto textos ou frases nestas línguas, logo foi mais fácil identificar a língua a que pertencia e também algumas palavras tentei ver o sentido para relacionar com palavras portuguesas.

BLRP: Eu já tinha visto textos ou frases destes textos, sendo mais fácil de identificar e tentei relacionar com algumas palavras portuguesas.

BLCA: Yes, because the activities have words that are similar to Latin, English and German so becomes easy to understand the sentence.

Os alunos afirmam, também, ter recorrido à leitura e escrita como estratégias para a compreensão dos textos:

BLAM: I read several times and while I was reading, I was writing bellow the words I understand their meaning.

Outra estratégia identificada pelos alunos, refere-se à compreensão da frase através da identificação de palavras-chave. Ainda que o aluno não conseguisse compreender a frase na sua totalidade, afirma ter conseguido perceber a mensagem através da compreensão de uma palavra, como nos mostra o excerto que se segue:

BLCA: With one word we can understand the sentence, we can know which means and similar to other languages.

No final desta atividade, os alunos foram levados a refletir sobre o trabalho realizado. Como explicitamos anteriormente neste capítulo, os alunos referem as descobertas sobre a forma como conseguiram trabalhar com as línguas. Neste processo meta-analítico sobre o trabalho realizado, os alunos afirmam ter feito “um bom trabalho” na realização dos exercícios, tendo descoberto capacidades que não sabiam que tinham, como se pode verificar nos excertos que apresentamos:

BLFF: I think I did a good job finding the meaning of some strange words and I really, really enjoy it because I didn't know that I was capable of doing that! I will continue to learn.

BLJC: I think I learned about the way I felt comfortable with other languages and how similar they are.

BLEF: We learnt that if we look closer of the words of the language we don't know, we'll find similar word to ours, the language will speak with us.

Os dados que aqui apresentamos parecem mostrar que, da apreensão inicial em trabalhar com línguas nunca antes contactadas, os alunos mostram uma predisposição e motivação crescente em realizar os exercícios, utilizando diversas estratégias de aprendizagem. Apesar destas representações positivas em relação às línguas serem mais evidentes numa fase posterior do desenvolvimento do nosso plano de intervenção didática, podem encontrar-se alguns registos da vontade em contactar e trabalhar com línguas, como o que aqui apresentamos a título de exemplo:

BLFF: Well it was difficult but very funny at the same time. We were capable to link some foreign words to English ones. It was cool because we could learn another languages that we didn't know.

BLIB: It weren't as difficult as I first thought because all of them come from Latin and Portuguese and English come from Latin, so we would just assume what the meaning was.

BLDM: É sempre difícil trabalhar com línguas que nunca nos deparámos com elas, mas ao mesmo tempo é um objetivo engraçado.

Relativamente à capacidade dos alunos em mobilizarem diferentes processos de aprendizagem de línguas, nos workshops de línguas assistimos à utilização de diferentes estratégias de aprendizagem de línguas. Depois de terem aprendido que, em italiano, uma dupla consoante não só altera a forma fonética da palavra como o seu significado, os alunos conseguem aplicar este conhecimento em palavras novas. Dado o elevado número de evidências, apresentamos dois excertos que correspondem a dois grupos de trabalho diferentes:

WLI2

249 – FI: Esatto. Ora un ultimo parola che dico e scriverà qui cada espaço uma letra. Questo parola significa due cosa, caracol e arroba. E la parola è chiocciola.

250 – DM: Chiocciola.

251 – FI: Chiocciola. Come screvete la parola chioccola?

252 – DM: Tem que ter aí algumas coisas duplas.

253 – GR: Chiacciala.

254 – FI: Chiocciola.

255 – DM: Tem dois [c] de certeza não tem? É assim? Pois...

(...)

337 – ES: Este [i] significa que está no plural, não é?

338 – FI: Esattamente.

339 – EF: Capelli é cabelos?

340 – FI: Esattamente. Capelli é cabelos, um cabelo é capello.

Os alunos fizeram algumas descobertas a diferentes níveis gramaticais (morfologia, fonética, semântica, sintaxe e fonologia). Por exemplo, foram capazes de identificar diferentes pronomes pessoais numa frase e responder de acordo com o que era pretendido. Veja-se, a título de exemplo o caso do italiano:

WLI2

054 – FI: Ora, tu fala com ela – como se chiama lei?

055 – MM: Como seca.. chiama... lei.

056 – RG: Lei, lei é ela.

057 – FI: Lei lei... [risos]

058 – MM: Lei se chiama JM.

059 – FI: D'accordo..

060 – MM: Parece cama.

No caso do russo, uma das alunas questiona o falante de russo sobre a utilização de pronomes ou determinantes. Com efeito, como se verifica através da sua intervenção, a aluna recorre aos seus conhecimentos linguísticos para concluir que antes do substantivo não existe outra palavra que segundo a mesma poderia ser um pronome ou determinante:

WLR1

106 – A: *babushkas* as avós e *dedushkas* os avôs.

107 – NI: Não tem os pronomes antes, os determinantes.

108 – P: Não tem os artigos. Exatamente, nós não utilizamos isso, não há os artigos.

109 – NI: Os avôs, em português temos os avôs.

110 – P: Em russo não há, sempre temos *babushkas* femininas e *dedushkas* masculinos.

Ao nível semântico, os alunos trabalharam com algumas palavras que foneticamente se aproximam do português e que, por isso, podem causar confusão ao nível do seu significado:

WLI1

077 – CP: Aí é sair, salir é que é.

078 – RG: Uscir é que é subir.

079 – CP: Não, não pode ser.. não sei, esquece.

080 – FI: Esattamente, perché qui ci sono molti falsi amici, perché parla portoghese. Salir não é sair. O espanhol pode enganar, não é.. uscir é que significa sair. Salir, o verbo salir, existe em italiano e significa subir. Ok?

081 – RG: Que fixe. Isto é bué confuso.

082 – FI: Fermare que normalmente é come o francese, fermer, fermer la porte, significa parar. E depois este que é o mais...

083 – MM: Manteiga ... [risos]

084 – FI: Em italiano é burro.

[risos]

085 – MM: Não tem nada a ver com o português.

Ao nível fonético e fonológico, os alunos fizeram exercícios com o objetivo de identificar diferentes sons característicos de cada língua, em alguns exercícios os alunos identificaram as diferenças sonoras e analisaram o que estas diferenças de sons representam ao nível do significado, como nos mostram os excertos que aqui apresentamos.

WLI1

104 – FI: Attenzione è doppio o no. Questo no tiene doppio. Não tem duplas. [risos]

105 – FI: Acaba com quê? Com [i]?

106 – CP: Com um [e].

107 – RG: Com um [i].

108 – FI: Com um [e] – facile. Ok. Seconda parola – chiamarsi.

109 – CP: Chiamars... chiamarse...

110 – FI: Chiamarsi. Io mi chiamo. Chiamarsi, com [i] no final.

111 – CP: Oh fogo... [risos]

112 – RG: Dois [s] ?

113 – CP: Só um.

(...)

157 – FI: Come se chiama questo in italiano? Forchetta.

158 – MM: Como é que se diz garfo?

159 – FI: Forchetta.

160 – RG: Quando faz uma paragem assim a meio da palavra quer dizer que tem 2 [c], ou 2...

161 – FI: A questão das duplas é um bocado.. por exemplo nono e nonno. Este é nono de primo, secondo... e este é nonno de avô.

162 – RG: Prolonga um bocadinho... non...no.

WLI2

209 – DM: Ah, boa. Tu ti chiami, chiami, Silvia

210 – FI: Io mi chiamo Silvia. Come ti chiami... E lui come si chiama?

211 – DM: Ah! Há uma diferença.

212 – FI: Esattamente. Come voi. Sono que in italiano il verbi, molto importante sono le vocali finale. Dice che il italiano è molto musicale. Tutte le parole finiscono con una vocale. Qui i verbi : mi chiamo, ti chiami, si chiama. Ok?

(...)

220 – DM: Capeli.

221 – GR: Tem outro capeli, ai meu deus do céu, tem outro capeli.

222 – FI: Sono esattamente iguale?

223 – DM: Pois não, este tem mais um [p] que este. Eu acho que este está bem, eu acho que este não está bem. Cabelos... pois, tem sentido.

No caso do chinês, os alunos aprenderam que cada caractere pode ter quatro sons diferentes, que alteram o significado da palavra. Após alguns minutos de aprendizagem, os alunos são capazes de reproduzir os sons ensinados pela falante de chinês, como nos mostra o excerto seguinte:

WLM1

[A professora treina com os alunos a leitura dos números em Mandarim, com sucessivas correções e recordando que cada letra pode ter quatro tons.]

056 – FM: Como diz onze? Onze é fácil, é Shí mais um – Shíyī. Eu vou fazer algumas perguntas e vocês têm de responder em chinês. Quantos dias tem uma semana?

057 – NI: Liù

058 – FM: Não. Liù é seis, mas tem sete.

059 – NI: Ah. Qī.

[risos]

060 – NI: Agora já a percebemos melhor.

Através da análise apresentada, pode afirmar-se que, em contexto concreto de comunicação, os alunos são capazes de mobilizar competências linguísticas. No entanto, encontramos também o recurso a competências sociolinguísticas e pragmáticas na aprendizagem e uso das línguas em presença. No workshop de chinês, os alunos aprendem uma forma de escrita diferente da que conhecem, o que se mostrou uma tarefa difícil para os alunos.

WLM2

080 – FM: Tens que escrever isso primeiro para ver se está em ordem. Quando nós eramos crianças nós tínhamos testes e então tínhamos de escrever assim e assim para o professor ver os nossos traços se não, não temos nota. Outra vez. não, não, não.

[risos]

081 – FM: Tens que escrever sempre esquerdo e depois em cima para baixo, e também esquerdo para direito e também de cima para baixo.

[Entre risos, os alunos tentam fazer os traços dos caracteres chineses seguindo as regras indicadas pela professora. Treinam a pronúncia da palavra Chinesa Zhōngguó]

(...)

092 – NI: Nós no português ao menos podemos escrever como quisermos.

Na língua russa, os alunos aprendem a utilização do sufixo na formação dos apelidos, processo que reconhecem e que leva à participação de todos os elementos do grupo, uma vez que todos querem conhecer o seu apelido em russo.

WKR2

234 – FR: Ah desculpa... Então, na maneira russa nós os sufixos que já ouvimos falar, Abramovitch, etc. Então o que significa, qual é o significado de patronímico nesta situação?

O patronímico quer dizer, o Daniel é filho do Eduardo, portanto, nós declinamos o nome do seu pai

235 – NI: Que giro!

236 – FR: Então fica, Daniel Eduardovitch.

238 – NI: Ah, Daniel Eduardovitch. É que há muitos itch lá, Abramovitch, exato.

238 – DB: Daniel Eduardovitch Barbosa, apenas isso.

239 – NI: Ai!... que giro!

Como se pode verificar nos excertos apresentados, no âmbito dos workshops linguísticos, é mais evidente a utilização de estratégias indiretas (estratégias

metacognitivas, afetivas e sociais) na aprendizagem de línguas, uma vez que, em interação com o falante de uma língua estrangeira, os alunos refletem sobre a sua capacidade de aprender línguas, partilham as suas descobertas e emoções e levantam dúvidas e questões.

3.3 Um olhar sobre o plano de intervenção didática

No que se refere à capacidade de o sujeito fazer uso de diferentes processos e meios de aprendizagem da linguagem verbal, dimensão gestão dos repertórios de aprendizagem, os alunos referiram as estratégias que consideram ter utilizado durante o plano de intervenção didática, evidenciando estratégias que não tinham referido anteriormente. Com efeito, nas entrevistas em *focus group* encontramos uma maior diversidade de estratégias identificadas pelos alunos, que são acompanhadas com exemplos concretos das estratégias em ação.

Em relação às estratégias de memória, como identificámos na subsecção anterior deste capítulo, os alunos consideram ter utilizado o recurso ao conhecimento prévio que tinham das línguas para a compreensão e aprendizagem das novas línguas. Para além disso, referem ter utilizado a análise sintática ou, nas palavras da aluna em questão, o local das palavras na frase, ou a repetição das palavras nas frases, como nos mostra o excerto que apresentamos:

EFG2

015- JM: Eu acho que é giro. Às vezes assim algumas palavras que... tentamos ver quais eram as palavras em russo que... que se repetiam. O texto era igual mas em línguas diferentes e era giro ver se conseguíamos identificar as mesmas palavras em línguas diferentes.

016- I: Porque vocês para compreender utilizaram diversas estratégias não foi? Consegues dizer-me uma das estratégias que utilizaste para tentar perceber?

017- JM: As palavras que se repetiam. Tentar perceber as palavras. O local de algumas nas frases.

018- I: O local dela nas frases, não é? GR.

019- GR: Aquelas que se pareciam com línguas que nós conhecessemos. Tipo inglês.

020- MM: Era o francês que parecia português.

Para além do recurso à análise sintática das frases, os alunos demonstram ter desenvolvido algumas aprendizagens sobre alterações morfológicas, fruto do trabalho desenvolvido quer ao nível fonético, quer ao nível da forma escrita das línguas que aprenderam nos workshops, como nos mostram os excertos que apresentamos:

EFG 3

018- JB: (...) O hindu, que só um acento numa letra pode mudar uma letra pode logo mudar o significado de uma palavra, e a forma como se pronuncia.

EFG6

035- AC: Acho que aprendi muito. Há países que são perto e que a maneira de escrever já não tem nada a ver com a portuguesa, em termos de acentos e de letras.

EFG5

027- GV: Não. Porque interagimos com pessoas de vários países. Aquele que tinha muitos acentos e que dava para não sei quantas palavras.

028- AM: Eles eram bué de simpáticos.

029- I: Ou seja, vocês gostaram de conhecer....

030- GF: Pessoas de outros países, claro.

031- I: E em relação ao que foram lá fazer, contactar com outras línguas.

032- AM: Foi giro, tentar adivinhar as palavras.

033- JC: Foi interessante. Foi engraçado ver como eles escreviam.

034- GV: Ya, eles escreviam da esquerda para a direita. [risos]

035- GF: E a mulher reclamava comigo porque eu escrevia a mesma coisa de outra maneira. [risos]

Apesar das atividades com textos em diferentes línguas serem referidas pelos alunos como uma das atividades de que mais gostaram, no plano de intervenção didática, alguns alunos mostram a sua dificuldade e incerteza em trabalhar com algumas línguas:

EFG3

082- FG: Exato, era russo e em francês. Em russo e em francês era fácil porque as palavras estavam escritas quase da mesma forma que em inglês. Mas em árabe já achei mais difícil encontrar as duas palavras. Em chinês a palavra *Babel* está em evidência, mas em árabe eles utilizam umas letras eu não sei bem o que é.

083- FF: Rabiscos.

084- FG: E não me foi possível encontrar essas palavras e eu fiquei bastante desanimado com isso.

085- I: Se calhar era mesmo esse o objetivo. Era não conseguires. Perceberes que há línguas que tu percebes mais e outras que percebes menos, umas são mais próximas de perceber e outras não.

086- FG: Exato.

EFG4

013-I: E tu IP o que te lembrás?

012-IP: De termos o mesmo texto em várias línguas. E andarmos à procura...

013-IB: Essa foi a parte mais complicada, principalmente o árabe.

014-CA: O russo.

015-IB: Porque o alfabeto é diferente, se não fosse diferente era fácil.

Importa, neste excerto, salientar a predisposição e empenho que o aluno parece mostrar na resolução de uma atividade com línguas, uma vez que este foi um aluno identificado, numa fase inicial do projeto, por se mostrar pouco disponível ou motivado para a aprendizagem de línguas. O seu desempenho ao longo do plano de intervenção

didática foi demonstrando, pelo contrário, vontade de aprender e descobrir sobre diferentes línguas e culturas.

Relativamente aos contributos do projeto, no que se refere à dimensão de gestão dos repertórios de aprendizagem, os alunos referem que desenvolveram algumas estratégias que os poderão ajudar numa situação de contacto intercultural.

EFG 5

216- I: E tu GV quais foram os principais contributos do projeto?

217- GV: Acho que nos leva... a tentar... descobrir. EE, por exemplo, se formos para um país já temos mais ou menos umas técnicas, umas estratégias para tentar descobrir essa língua e tentar aprender um pouco mais.

No que se refere ao contexto onde a aprendizagem de línguas estrangeiras deve acontecer, alguns grupos referem que a aula de inglês pode ser um espaço de aprendizagem de outras línguas, uma vez que se trata de uma aula de língua estrangeira. No entanto, três dos grupos referem que o nível de inglês é um aspeto fundamental a ter em conta na abordagem de outras línguas uma vez que, se os alunos não tiverem um bom conhecimento de inglês, abordar outras línguas pode dificultar a aprendizagem do inglês.

Um dos grupos refere que não só o inglês, mas qualquer disciplina poderia ter espaço para a aprendizagem de outras línguas. Outro grupo afirma que na escola deveria haver mais espaço para a aprendizagem de línguas, referindo a pouca oferta que as escolas têm, não permitindo aos alunos aprenderem as línguas que gostariam:

EFG 2

172- I: Na escola ou na aula de inglês?

173- RG: Na escola. Devíamos ser mais incentivados. Isto foi tipo um incentivo, mais alunos deviam ser incentivados, de maneira que ficassem curiosos e se quisessem. Se isso acontecesse, por exemplo, no caso do irmão da JM, se isso tivesse acontecido, se os alunos tivessem sido incentivados, provavelmente teria havido mais alunos e haveria uma turma de alemão. Devia haver, assim, mais o conhecimento na escola das várias línguas para os alunos ficarem mais interessados. O inglês, sim, muito bem, mas para além do inglês, outra.

Para além de reconhecer a importância da presença do inglês no currículo escolar, esta aluna sugere a oferta de outras línguas no contexto escolar para que os alunos sejam incentivados a contactar com outras línguas. A aluna refere, ainda, as atividades desenvolvidas neste projeto como um exemplo do incentivo que devia ser feito nas escolas com o objetivo de promover a diversidade linguística.

Em suma, os dados que aqui apresentámos parecem mostrar que da apreensão inicial em trabalhar com línguas nunca antes contactadas, os alunos mostram uma predisposição e motivação crescentes em realizar os exercícios, utilizando diversas estratégias de aprendizagem. Com efeito, pode concluir-se que, em relação à dimensão gestão dos repertórios de aprendizagem, parece haver uma evolução significativa dos alunos relativamente ao início do projeto, tendo as respostas em branco ou limitadas aos contextos de aprendizagem formal dado lugar à reflexão sobre as diversas estratégias de aprendizagem utilizadas e às descobertas sobre a capacidade em trabalhar com línguas.

4. Dimensão gestão da interação

Nesta secção do capítulo, debruçamo-nos sobre a dimensão gestão da interação, focando a nossa atenção sobre a forma concreta como os alunos gerem as situações reais de interação verbal com falantes de outras línguas. Entendemos por interação “a acção recíproca de vários factores que afectam a comunicação segundo três grandes eixos: 1) a interacção verbal e não verbal entre os participantes de um acontecimento comunicativo, regida pela organização da distribuição da palavra, dos tópicos ou conteúdos, das trocas e pelas estratégias discursivas ou de comunicação; 2) a interacção entre interlocutores e o contexto externo e interno; 3) a interacção entre os diferentes níveis de funcionamento verbal: fonético, morfo-sintático, lexical, semântico, pragmático.”(Andrade, 1997, p.118). A partir desta definição, estabelecemos três eixos de análise dos dados que nos permitiram olhar para; 1) como, 2) em que contextos e 3) de que forma interagem os nossos alunos com as línguas e com os falantes de outras línguas.

Conscientes de que, no trabalho desenvolvido com os alunos, antes e durante a implementação do plano de intervenção didática, a grande maioria dos dados é constituída pelas representações dos alunos relativamente à forma como interagem com as línguas e com os falantes de outras línguas, considerámos fundamental criar uma situação de contacto com falantes de outras línguas, com o objetivo de observarmos a forma concreta como os alunos interagem num contexto real de interação multilingue e intercultural. Os dados recolhidos durante os workshops de línguas ocuparão, por isso, uma parte importante desta secção do capítulo.

Assim, nesta secção do capítulo, apresentaremos a análise de dados que nos remetem para o nível das representações dos alunos sobre a gestão da interação, dados que foram recolhidos nas biografias dos alunos, durante e na fase final do desenvolvimento do plano de intervenção didática, e dados que nos permitem ter acesso à gestão da interação dos alunos num contexto real de contacto com línguas e com os falantes destas mesmas línguas.

4.1 As biografias linguísticas

Como foi referido nas secções anteriores deste capítulo, a análise dos dados recolhidos nas biografias linguísticas evidenciou que os alunos referem, quase exclusivamente, as línguas que contactaram ou aprenderam em contexto formal de aprendizagem. No entanto, quando questionados sobre as experiências de contacto com línguas mais marcantes, os alunos referem o contacto que estabeleceram com falantes de outras línguas e culturas. É neste contexto, que os alunos referem algumas das suas experiências de interação com diferentes línguas e culturas, nomeadamente, os contactos que estabelecem com falantes de outras línguas através das redes sociais, com familiares que vivem no estrangeiro ou no âmbito de viagens e intercâmbios.

Relativamente à forma como os alunos interagem, o inglês foi referido pela maioria dos alunos como a primeira língua a ser utilizada em contexto de comunicação multilingue. De facto, quando lhes foi pedido para relatarem algumas experiências concretas de contactos com falantes de outras línguas, os alunos apresentam exemplos de situações nas quais utilizaram a língua inglesa em primeiro lugar, como nos mostram os excertos que se seguem:

BLPA: It's a great experience for me when I travel because I'm able to use my English with even better speakers than me and improve pronunciation, vocabulary.

BL: I meet an American family on a trip. This experience helped me a lot because now I have someone to talking English and this way I can improve my vocabulary and my culture. I really enjoyed meeting this family.

BLAM: When my cousins come to Portugal, I usually talk to them in English and that helps me a lot. I learn lots of new words and I practice my dictation, my pronunciation; it's very educational.

Nos dois primeiros excertos, os alunos relatam experiências no contexto de viagem. Destacam-se imagens positivas do contacto com falantes de outras línguas que lhes permitiram melhorar os conhecimentos em língua inglesa. No último excerto, o aluno

refere a vinda de familiares a Portugal, destacando que utiliza a língua inglesa para comunicar com eles. Também neste excerto, o aluno sublinha a importância desta situação de interação para o alargamento dos conhecimentos em língua inglesa.

Quando a situação de interação se estabelece com falantes de línguas que não o inglês, esta língua desempenha, para os alunos, um papel de facilitador de contacto com o Outro, permitindo a comunicação entre falantes de diferentes línguas. Segundo os alunos, a utilização da língua inglesa permite o acesso à língua e cultura do Outro, como nos mostram os excertos que se seguem:

BLCP: Eu tive um intercâmbio na minha escola com italianos e por isso tive “contacto” com a língua italiana e com a culturas deles. Para comunicar com a italiana que ficou em minha casa falei inglês e português com ela.

BLGV: When I went to Prague in Check Republic, I needed to speak English to talk to people in the city because I wanted information about the city and the touristic places.

Com efeito, o inglês desempenha um meio de contacto com o falante de outra língua, sendo a única língua a ser referida pelos alunos nas biografias linguísticas.

4.2 Os módulos didáticos

Durante a implementação do plano de intervenção, os alunos desenvolveram algumas atividades que lhes permitiram refletir sobre os contactos que foram estabelecendo ao longo da sua vida, tendo a possibilidade de os registar em fichas de trabalho que constituem os seus portefólios linguísticos. Por conseguinte, os alunos foram enriquecendo as suas biografias linguísticas, com relatos de contactos multilingues e interculturais.

Como referimos anteriormente, a análise dos dados recolhidos nesta fase do plano de intervenção didática vem reforçar o papel do inglês como língua de contacto com o Outro. Com efeito, a língua inglesa é referida por 21 alunos como a primeira e, em alguns casos, a única língua a ser utilizada em situações de contacto com falantes de outras línguas que não o português. É referida como uma língua que permite o contacto com o Outro e com a sua cultura. Segundo os alunos, quando os interlocutores não conseguem comunicar em inglês a comunicação torna-se mais difícil.

No entanto, nos relatos dos alunos começam a aparecer novos elementos durante a implementação do plano de intervenção didática, nomeadamente, a referência a outras

línguas que não o inglês para comunicar com o Outro, como é o caso do francês ou do castelhano:

PLEB: Percebi que quando não sei a língua das pessoas com quem tenho de comunicar é mais fácil comunicar com elas em inglês, que sendo uma língua universal possibilita o conhecimento de outras culturas. Mas quando é possível optar por outra língua como o castelhano é preferível porque acho mais fácil.

PLGB: I have visited many countries in Europe, and every time I travel I have to speak English with people from these countries. I also spoke a little bit of French when I went to France. English helped me communicating with people I met in other countries, and also to exchange information about our cultures. I like to know people with different cultures and the contact with those people made me understand that is very important to learn about other cultures and that we should be tolerant about different people.

No último excerto, a importância atribuída à aprendizagem e aperfeiçoamento dos conhecimentos em inglês começa a ser substituída pela importância dada à possibilidade de conhecer outros países e a sua cultura. Com efeito, o aluno refere que o contacto com falantes de outras línguas lhe permitiu compreender a importância do respeito e abertura a diferentes povos.

Quando questionados sobre os seus contactos interculturais, os alunos reforçam esta ideia, referindo que o contacto com falantes de outras línguas constitui um meio de aproximação com o Outro:

PLPA: (Intercultural encounters) have opened my mind to other people.

PLAM: Yes, I think I can communicate, even if it's difficult, I think I always get a way to talk with other people and that helps me increasing my culture and my knowledge.

PLFF: I'm more tolerant now. I learn to enjoy learning about other cultures. It's interesting to see how this world it's so different but full of richness.

Dos 25 alunos, 19 relataram experiências interculturais em contexto escolar, familiar ou em viagem. Nestes relatos, foram apresentadas situações de contacto intercultural muito distintas e descritas as competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas utilizadas pelos alunos com o objetivo de comunicar. No entanto, há um elemento comum em 21 dos portefolios analisados. Importa, por isso, sublinhar a referência à aluna chinesa que integra a turma, mas apenas em algumas disciplinas. A grande maioria dos alunos destaca o contacto com esta aluna para evidenciar a dificuldade de comunicar, pelo facto de não conhecerem o mandarim e de a aluna chinesa não saber português nem inglês:

PLGB: I have a Chinese college in my class and she doesn't speak Portuguese or English, so it's a little bit difficult to talk to her, but she's learning Portuguese and I'm learning some words in Chinese.

Os relatos descrevem não só as dificuldades de ordem linguística e pragmática encontradas, mas também alguns aspetos sociolinguísticos que dificultam a comunicação, como, por exemplo, a dificuldade que, segundo dois dos alunos, a aluna chinesa sente em relacionar-se com os rapazes da turma.

O workshop de línguas constituiu um momento importante de trabalho em torno da dimensão gestão da interação, uma vez que permitiu aos alunos contactarem com falantes de diferentes línguas. Se, durante o desenvolvimento do plano de interação didática, temos acesso às representações dos alunos sobre as suas interações com outras línguas, nos workshops de línguas verificamos a forma real como os alunos interagem com falantes de outras línguas, observando as características da interação natural entre falantes, tais como a imprevisibilidade da interação, a motivação e iniciativa do aprendente (Andrade, 1997).

Nos workshops de línguas, os alunos demonstram e partilham as suas emoções ao fazerem descobertas sobre as línguas que estão a aprender. Estas emoções são frequentemente contraditórias, uma vez que os alunos se veem confrontados com as suas dificuldades e, simultaneamente, com novas aprendizagens. Desta forma, caracterizam o momento de descoberta como “confuso” e, ao mesmo tempo, “giro”:

WLI2

081 – RG: **Que fixe. Isto é bué confuso.**

082 – FI: Fermare que normalmente é come o francese, fermer, fermer la porte, significa parar. E depois este que é o mais...

083 – MM: Manteiga ... [risos]

084 – FI: Em italiano é burro.

[risos]

085 – MM: Não tem nada a ver com o português.

086 – RG: Em espanhol borrar é apagar.

Apesar da hesitação demonstrada pelos alunos nas atividades realizadas, tanto o aluno que respondeu corretamente, como aquele que respondeu incorretamente, demonstram alguns aspetos comuns como a iniciativa para atualizar estratégias de resolução de problemas de comunicação capazes de reverterem a favor da aprendizagem.

À semelhança do que aconteceu com outras línguas, no workshop de russo, os alunos interagem com o falante nativo confirmando as suas aprendizagens e recolhendo exemplos da sua vida pessoal para demonstrarem a compreensão daquilo que lhe é apresentado.

WLR1

055 – FR: Em russo há uma palavra, que vamos lá chegar quando tocarmos os assuntos do alfabeto, há uma palavra que é “jota”, em espanhol se chama “gggota” que em português é muito difícil de pronunciar que é o [J]. Em português existe a letra [H] mas só existe em conjunto com outra letra.

056 – NI: É como se fosse muda, não se lê.

057 – FR: Exatamente, não se lê, mas em russo se lê, como em espanhol, portanto eu para facilitar a pronúncia utilizo o [K] para pronunciar bem. Eu sei que os portugueses têm dificuldade em pronunciar a letra “gghhhh”. Em russo para ser correto é “ghorrosho”. Como “Jose” em espanhol.

058 – NI: O meu tio vive em Espanha há muitos anos e chama-se “Jose”

059 – NI: Juan

060 – FR: Juan, que é João não é? Então é “ghorrosho”

061 – NI: Eles carregam muito nos [R]s.

A criação de espaços de interação com falantes de outras línguas e culturas parece dar lugar a oportunidades de desenvolvimento da competência plurilingue, através da reflexão sobre as suas representações, da mobilização dos repertórios linguístico-comunicativos, permitindo aos alunos utilizar os seus conhecimentos prévios em línguas, os conhecimentos sobre os processos de aprendizagem de línguas e a forma como as línguas se relacionam, desenvolvendo, simultaneamente, a capacidade de agir em novas situações de interação. Com efeito, e como se pode verificar na secção seguinte deste ponto, os workshops de línguas são indicados, pelos alunos, como a sua atividade preferida durante a implemetação do plano de intervenção didática.

4.3 Um olhar sobre o plano de intervenção didática

Relativamente à forma concreta como os alunos lidam com situações de comunicação intercultural, dimensão gestão de interação, os dados recolhidos através das entrevistas em *focus group*, permitem-nos, apenas, analisar as representações dos alunos relativamente aos seus contactos com falantes de outras línguas. Desta forma, consideramos para análise apenas os excertos nos quais os alunos referem situações concretas de interação verbal e a forma como dizem ter comunicado neste contexto. Nos casos de interação intercultural relatados pelos alunos, o inglês continua a surgir nos quatro grupos como a primeira língua a ser utilizada e, em alguns casos, como língua exclusiva de contacto com o Outro, quer pelos alunos, quer por terceiros. No excerto que apresentamos, identificamos uma representação presente em diversas fases do desenvolvimento do plano de intervenção didática, a representação de que toda a gente

fala inglês. Os alunos justificam esta afirmação, recorrendo a um exemplo de interação com falantes de outra língua que se dirigiram a eles em inglês:

EFG4

098- CA: Eu tive um exemplo de uns senhores, eu tava no Forum e eles perguntaram-me onde é que ficava o ponto de turismo e eles pensavam que eu não sabia inglês, e disseram: “Eu também posso falar francês se precisar”. E eu disse: “Não, eu percebi inglês, eu percebi inglês.” Mas eles recorreram logo ao inglês para falar.

099-IB: Sim. A primeira abordagem é sempre inglês.

100-CA: Quer dizer, mais ou menos. Eu acho que este aqui não fala só inglês mas pode ter viajado para outro país e tentado conhecer outra pessoa, foi logo... o primeiro impacto é o inglês. **É que toda a gente conhece o inglês.**

101-IB: Sim, é uma língua universal. Sim quando eu tive na Holanda, **toda a gente fala inglês.**
[inaudível]

102-CA: A nossa geração é raro encontrar uma pessoa que não saiba falar inglês.

Neste excerto, encontramos uma afirmação que foi repetida pelos alunos por diversas vezes ao longo deste projeto e que destacámos na secção anterior deste capítulo: “toda a gente fala inglês”. Com efeito, a representação de que toda a gente fala inglês continua presente no discurso dos alunos. Esta representação parece influenciar a atitude dos alunos numa situação de contacto intercultural, uma vez que afirmam recorrer, em primeiro lugar, ao inglês para comunicar com um falante de uma língua que não a sua.

No excerto que se segue, verificamos o mesmo tipo de representação relativamente ao inglês num grupo diferente de alunos.

EFG 5

087- GF: Eu se visse alguém a falar uma língua diferente eu perguntava logo se ela falava inglês porque dá para falar com mais facilidade.

088- AM: Sabemos algumas palavras, mas não é a língua toda.

089- I: O GV dizia “Mas isso não significa que não saibamos outras línguas” não é?

090- GV: Sabemos outras mas a primeira língua de comunicação que utilizam é o inglês.

091- AM: Mas também podemos arranhar outras línguas.

Apesar de ser a primeira língua à qual se recorre num contexto de interação multilíngue, é referido o facto de o inglês ajudar na aprendizagem de outras línguas. Com efeito, quando discutida a questão da língua inglesa como ponto de partida ou entrave para a aprendizagem de línguas, os alunos referem que o inglês pode ajudar na aprendizagem de outras línguas. Veja-se, no excerto seguinte, a resposta de uma aluna segundo a qual o inglês representa uma ponte para as outras línguas, apresentando um exemplo no qual o inglês lhe permitiu aprender algumas palavras de italiano:

EFG3

130- FF: Acho que é um bocado das duas coisas. Depende muito das pessoas. Eu, por exemplo, fui para Tenerife nas férias e estava lá um italiano que eu falei inglês com ele e ainda aprendi algumas palavras em italiano, agora já não me lembro de nada. E aprendi algumas palavras em italiano através do inglês mas há muitas pessoas que consideram que temos de aprender inglês, inglês, inglês, porque se fala inglês em outras partes do mundo e o resto das línguas não importa.

Apesar de reconhecer que o inglês lhe permitiu contactar com a língua e cultura do Outro, esta aluna refere que existe a tendência para a aprendizagem do inglês em detrimento de outras línguas.

No entanto, apesar de afirmarem que o inglês é a primeira língua à qual recorrem, os alunos reconhecem que é importante conhecer e comunicar em outras línguas, como nos mostra o excerto exemplificativo que apresentamos:

EFG6

092 – JC: Sim. Eu o ano passado fui a Taizé, que é uma atividade da escola e que vamos para França e achei engraçado porque alguns que vinham da América, eles queixavam-se um bocado porque podíamos falar as nossas línguas e eles não iam perceber nada. Eles falavam a deles e nós percebíamos a conversa toda deles. Então eles queriam arranjar um código só para eles para conseguirem falar. Acho que foi interessante ver isso.

093- I: Então e achas que é suficiente falar inglês?

094- JC: Aí talvez não. Talvez não. Nós estávamos a falar francês com os franceses que estavam connosco e assim, português com os portugueses e inglês com eles. Só que eles só falavam inglês para toda a gente e talvez não se conectassem tanto com as outras pessoas.

Os relatos apresentados pelos alunos continuam a evidenciar que a língua inglesa é a principal língua a ser utilizada num contexto de comunicação intercultural. No entanto, o discurso dos alunos parece, agora, integrar um novo elemento de valorização do conhecimento de outras línguas como vantagem sobre falantes que utilizam apenas o inglês.

Conclusão

Neste estudo, procurou-se identificar indícios do desenvolvimento da competência plurilingue de alunos de uma turma do ensino secundário a partir da aula de inglês. Para tal, foi implementado um plano de intervenção didática com o objetivo de identificar e trabalhar as representações e atitudes dos alunos em relação a línguas e culturas. A construção deste plano de intervenção teve em consideração os pressupostos teóricos que apresentamos nesta tese e que defendem a adoção de uma abordagem plural das línguas (Candelier *et al.*, 2007). Assim, acreditamos que para o desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos é necessário mobilizar e trabalhar, em sala de aula, a diversidade linguística e cultural, promovendo nos alunos o desenvolvimento da sua capacidade de observar e questionar as línguas, suas funções e estatutos, refletindo e desenvolvendo os seus repertórios linguístico-comunicativos e, conseqüentemente, desenvolvendo representações e atitudes de valorização das línguas e das culturas (Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007; cf. Neuner, 2004; Simões, 2006; Martins, 2008).

Neste capítulo, apresentámos a análise dos dados considerando quatro categorias de análise que correspondem às quatro dimensões da competência plurilingue, tal como teorizadas por Andrade e Araújo e Sá (2003). Este modelo de análise teve como objetivo compreender como cada dimensão da competência plurilingue foi trabalhada ao longo das diferentes fases do projeto, procurando identificar indícios da reconstrução das diferentes dimensões desta competência nos alunos. A apresentação dos dados foi feita de forma cronológica, fazendo alusão às três fases do plano de intervenção didática. Na primeira fase de execução do plano de intervenção didática, procurámos essencialmente conhecer os alunos, identificando as suas representações e repertórios linguístico-comunicativos. Posteriormente, procedemos à recolha de dados na sequência do trabalho desenvolvido com os alunos em sala de aula, ao longo do ano letivo. Na fase final, apresentámos a análise os dados recolhidos através de entrevistas em *focus group*.

A análise dos dados mostrou que, relativamente à dimensão sócio-afetiva, as imagens dos alunos identificadas no início do desenvolvimento do plano de intervenção didática corroboram os resultados de estudos realizados neste âmbito em Portugal. Com efeito, as representações relativas ao inglês remetem-nos para uma visão pragmático-

instrumental da língua que é aprendida como um instrumento de comunicação, fortemente ligado ao seu poder económico e político e desligada de referências culturais (Pinho & Moreira, 2012; Araújo e Sá *et al.*, 2010, Andrade & Araújo e Sá; 2006, Senos, 2011; Simões, 2006). Para além disso, evidencia-se uma cultura linguística pouco desenvolvida por parte dos alunos, sugerindo uma tensão entre a valorização de aspetos pragmático-instrumentais, ligados essencialmente à imagem do inglês, e a valorização de aspetos afetivos, ligados essencialmente a outras línguas (Andrade, Araújo e Sá, & Moreira 2007).

Relativamente a esta dimensão, no final da implementação do plano de intervenção didática, apesar de persistirem algumas das representações identificadas inicialmente, os alunos apresentam discursos mais modelizados, começando a integrar nas suas intervenções a importância da diversidade linguística. Para além disso, os alunos afirmam que o trabalho desenvolvido ao longo do ano lhes permitiu alargar os seus conhecimentos em relação ao mundo das línguas e desenvolver a sua motivação e curiosidade pelo contacto com outras línguas e culturas.

No que respeita à dimensão da gestão dos repertórios linguístico-comunicativos os alunos demonstram, inicialmente, falta de reflexão em relação aos seus percursos de contacto com línguas e culturas, valorizando os conhecimentos adquiridos em contexto formal, em detrimento dos contactos linguísticos estabelecidos em outros contextos (Senos, 2011; Simões, 2006; Senos & Simões, 2019). Relativamente às línguas presentes num contexto de comunicação multilingue, os alunos referem que o inglês é a primeira e, frequentemente, a única língua a ser utilizada.

Como resultado do trabalho desenvolvido, no âmbito do plano de intervenção didática, verificou-se uma maior consciência por parte dos alunos dos seus percursos linguístico-comunicativos, que saíram enriquecidos através das aprendizagens e dos contactos que foram estabelecendo ao longo do ano. Com efeito, o seu discurso apresenta, no final, indícios da consciência sobre a importância da diversidade linguística na construção do seu percurso linguístico-comunicativo e na sua relação com o Outro.

Em relação à dimensão gestão dos repertórios de aprendizagem, a apreensão inicial dos alunos em trabalhar com línguas nunca antes contactadas deu lugar a uma predisposição e motivação crescentes em realizar as atividades do projeto, utilizando diversas estratégias de aprendizagem. Desta forma, pode concluir-se que, em relação a esta dimensão, parece haver uma evolução significativa do momento inicial onde as respostas em branco ou limitadas aos contextos de aprendizagem formal dão lugar à reflexão sobre as diversas estratégias de aprendizagem utilizadas, no contacto com enunciados em diferentes línguas e às descobertas sobre a capacidade em trabalhar com línguas.

Finalmente, em relação à dimensão gestão da interação, a análise os dados evidenciou que, em situação real de contacto com um falante de outras línguas, os alunos foram capazes de mobilizar diversas estratégias de interação que lhes permitiram lidar com situações de imprevisibilidade, demonstrando motivação e iniciativa no contacto com o Outro.

Pelo exposto, acreditamos que o trabalho desenvolvido no âmbito do plano de intervenção didática permitiu encontrar indícios do desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos, tendo sido encontradas algumas pistas sobre o tipo de atividades que mais contribuem para este desenvolvimento.

Com efeito, é sobretudo nos momentos em que os alunos trabalham com línguas e/ou ou têm a possibilidade de contactar com falantes de outras línguas que se encontram reações de entusiasmo, gosto e motivação para a aprendizagem de línguas e culturas. Por outro lado, é o próprio discurso dos alunos que nos mostra, de forma clara, aqueles que foram os momentos chave nas transformações no modo de ver o mundo das línguas, de se verem a si próprios enquanto falantes de línguas e a sua relação com o Outro.

Por este motivo, pode-se afirmar que através das palavras dos alunos e daquilo que fomos observando, o plano de intervenção didática aqui apresentado constitui uma possibilidade de desenvolvimento da competência plurilingue, detendo um enorme potencial para ser considerado no ensino de línguas em Portugal e, mais concretamente, em contexto de ensino/aprendizagem de inglês.

Considerações finais

É o que estamos a tentar: andar e fazer caminho, fazer caminho e andar. A jornada será longa, mas não desanimaremos. Em cada dia chegaremos, em cada dia partiremos. Mais além, sempre mais além.

José Saramago em *A viagem do elefante*

O estudo que aqui apresentámos procurou dar a conhecer um percurso investigativo em Didática de Línguas, que teve como principal objetivo compreender como desenvolver a competência plurilingue dos alunos do ensino secundário em aula de língua inglesa. Os motivos para a realização deste estudo surgem da necessidade de encontrar respostas para algumas questões que emergem da experiência da investigadora sobre o ensino do inglês, mas sobretudo, da convicção que a educação é a chave para mudar o mundo. Como refere Paulo Freire:

“Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.” (2000, p.33).

Assim, como diria Saramago, foi *andando* que surgiu a vontade de conhecer o caminho que percorremos e, deste conhecimento, poder traçar novos trilhos, sendo estes mais fundamentados para procurem responder às grandes preocupações da sociedade atual. *Fazendo um caminho*, esperamos contribuir para um melhor caminhar, não só na nossa jornada como professora de línguas, mas para outros professores de línguas, através do nosso contributo para o ensino/ aprendizagem de línguas no ensino secundário em Portugal.

Durante este percurso de descoberta, somos, como diz Sá-Chaves, “navegadores à procura de novos mares e de outras ilhas que é como quem diz de outros saberes e de outras ignorâncias, que se nos hão-de desvendar para, de súbito, nos deslumbrar e seduzir” (1996, p.3). Neste estudo, fomos seduzidas pela ideia de que o ensino do inglês poderia constituir um ponto de partida para o desenvolvimento da competência plurilingue. A partir deste *tema gerador* (Freire, 1982, p.749), que veio inquietar o nosso percurso como professora de línguas, formulámos as seguintes questões de investigação:

- Qual o papel do ensino do inglês no quadro de uma educação plurilingue?

- Que programa didático conceber e implementar para promover o desenvolvimento da competência plurilingue em alunos do ensino secundário a partir da aula de inglês?
- Como podem os alunos do ensino secundário desenvolver a sua competência plurilingue em aula de língua inglesa?

No primeiro capítulo deste estudo, procurámos traçar o percurso evolutivo da língua inglesa, buscando compreender os motivos pelas quais se tornou na língua de comunicação internacional, por excelência, identificando as principais limitações e potencialidades do estatuto atribuído ao inglês, nos dias de hoje. Consideramos importante traçar um caminho epistemológico na busca da compreensão dos conceitos utilizados na investigação da língua inglesa, dada a imprecisão na utilização e delimitação das linhas de investigação que estudam a língua inglesa, como: o *inglês língua franca*, *inglês língua de comunicação internacional* e a *diversidade intra-linguística*. Esta reflexão permitiu-nos um olhar sobre a complexidade do percurso evolutivo da língua inglesa e desempenhou um papel fundamental na identificação dos conceitos a utilizar neste estudo.

Posteriormente, analisámos o papel do inglês no contexto educativo europeu, concluindo que, apesar do forte investimento na promoção de uma educação plurilingue por parte de diversas entidades, a língua inglesa continua a ter um lugar predominante, sendo a língua mais aprendida (85,2% dos alunos no ensino secundário aprende inglês) e, em certos casos, a única língua a ser aprendida no ensino secundário (Eurydice, 2017).

Tendo em consideração a forte presença do inglês no panorama de comunicação internacional e no contexto educativo, a aula de língua inglesa constitui uma oportunidade única de desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos. Para tal, é necessário um afastamento do modelo tradicional de ensino baseado no conceito de monolinguismo (Cenoz & Gorter, 2015; Lin, 2013), para um modelo de educação plurilingue, que tem como principal objetivo o desenvolvimento do plurilinguismo, como competência e como valor (Beacco *et al.*, 2016).

Com o objetivo de dar resposta às questões de investigação formuladas, desenhamos um estudo empírico que apresentámos no capítulo III. Para tal, procedeu-se à conceção e implementação de um plano de intervenção didática, que teve como principais objetivos

conhecer as representações iniciais dos alunos sobre línguas e culturas, alargar os seus conhecimentos em relação ao mundo das línguas, possibilitar o contacto com diferentes línguas e culturas, promover a reflexão sobre os percursos linguístico-comunicativos de cada aluno e promover a sensibilização para a diversidade linguística e cultural. Num momento final, recorreremos a entrevistas em *focus group* feitas aos alunos, que nos permitiram comprovar e aprofundar os resultados encontrados e avaliar o plano de intervenção didáctica pela voz dos principais intervenientes do estudo.

A recolha e análise dos dados permitiu-nos apresentar algumas conclusões importantes que nos possibilitam dar resposta às questões inicialmente formuladas.

O inglês desempenha um papel potenciador de uma educação plurilingue, uma vez que possibilita o trabalho didático ao nível linguístico, identitário, aquisicional e metacognitivo, permitindo o desenvolvimento da competência plurilingue de forma holística. Assim, consideramos que a aula de língua inglesa constitui um espaço de promoção do plurilinguismo se: i) valorizar a diversidade linguística e cultural, através do desenvolvimento da cultura linguística e da capacidade de contactar com outras línguas; ii) observar e trabalhar as línguas e refletir sobre os seus papéis e estatutos; iii) refletir sobre a forma como os sujeitos se relacionam e aprendem línguas (Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007).

A forte presença do inglês no panorama internacional de comunicação e o seu papel privilegiado no ensino de línguas constituem aspetos que não podem deixar de ser considerados quando o objetivo é promover o desenvolvimento da competência plurilingue. Se a língua inglesa é escolhida por cerca de 85% dos alunos do ensino secundário, este é o contexto no qual a aposta para a promoção do plurilinguismo deve incidir, uma vez que não só chega a um maior número de alunos, como também, os prepara para cenários nos quais o inglês enquanto língua de mediação lhes permitirá ter acesso a contactos com falantes de outras línguas e culturas sem comprometer a integridade de cada língua e cultura em presença (Hülmbauer, Böhringer & Seidlhofer, 2008).

Por outro lado, consideramos que a utilização desta abordagem plural das línguas, na aula de Inglês, também enriquece e potencia o próprio processo de ensino/ aprendizagem da língua inglesa, quer ao nível da forma como são trabalhadas as representações sobre

esta língua, quer ao nível das competências que são desenvolvidas (Beacco *et al.*, 2010). Com efeito, o desenvolvimento das competências metalinguísticas, metacomunicativas e metacognitivas, observado na análise dos dados, foi mobilizado na interação com outras línguas, mas poder-se-ia também ter observado de que forma o desenvolvimento da competência plurilingue se refletiu no modo como os sujeitos olham e aprendem a língua inglesa.

Para além disso, a construção de cenários onde diversas línguas estão em presença constitui uma representação da realidade mais provável de acontecer. A investigação desenvolvida em torno das diferentes abordagens da língua inglesa, tem evidenciado que a probabilidade de um aprendente contactar com um inglês nativo é inferior à probabilidade de encontrar um falante não nativo de inglês (Mc Kay, 2012). Assim, consideramos que a utilização de uma abordagem plural das línguas prepara os sujeitos para cenários mais reais de interação e enriquece e potencia a sua capacidade de intervir em contextos multilingues (Matsuda, 2017).

Relativamente à segunda questão formulada, consideramos que a proposta do plano de intervenção didática concebido e implementado deve levar ao trabalho de construção e de reflexão constante sobre o percurso linguístico-comunicativo de cada aluno. Poder-se-á afirmar que se procedeu a duas formas principais de trabalho com as representações sobre línguas e culturas. Por um lado, desenvolveram-se atividades baseadas na observação e sensibilização para a forma como as línguas funcionam e se desenvolvem, sobre a sua função social e futuro. Por outro lado, desenvolveram-se atividades baseadas numa abordagem didática experimental, onde os alunos tiveram a oportunidade de reconhecer e identificar diferentes línguas, comparar diferentes línguas, fazer uso do seu conhecimento linguístico para a compreensão de línguas nunca antes contactadas e conhecer falantes de diferentes línguas. Com efeito, os alunos tiveram a possibilidade de estabelecer contacto com diferentes línguas e culturas (através de recursos plurilingues como programas de rádio ou de televisão, telejornal e internet em versões originais, a visita a plataformas de aprendizagem de línguas online e a participação num workshop de línguas).

Relativamente à terceira questão formulada para este estudo, consideramos que houve indícios do desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos nas suas diferentes dimensões. A análise dos dados evidenciou que à semelhança de alguns estudos no âmbito das representações sobre línguas, os alunos apresentam, inicialmente, falta de reflexão em relação aos seus percursos de contacto com línguas e culturas, valorizando os conhecimentos adquiridos em contexto formal, em detrimento dos contactos linguísticos estabelecidos em outros contextos (Simões & Senos, 2019). No entanto, observamos que, como resultado do trabalho desenvolvido ao longo da intervenção didáctica, os alunos ganham mais consciência sobre os seus repertórios linguísticos, de si enquanto falantes de línguas e a da sua relação com os outros através das línguas.

Apesar de algumas representações iniciais sobre a língua inglesa persistirem, os alunos demonstram mais abertura a diferentes línguas e culturas. Com efeito, no final do projeto os alunos parecem integrar nos seus discursos uma preocupação pela promoção da diversidade linguística e cultural, valorizando a competência plurilingue. Para além disso, os alunos afirmam que o trabalho desenvolvido ao longo do ano lhes permitiu alargar os seus conhecimentos em relação ao mundo das línguas e culturas e desenvolver a sua motivação e curiosidade pelo contacto com outras línguas e culturas. A análise dos dados demonstra que a apreensão inicial em trabalhar com línguas nunca antes contactadas deu lugar a uma predisposição e motivação crescentes em realizar os exercícios, utilizando diversas estratégias de aprendizagem. Este processo de reflexão dos alunos sobre o trabalho desenvolvido em torno de diferentes línguas permitiu-lhes fazer descobertas em relação a si e à sua capacidade em aprender línguas, que resultaram numa maior aproximação e motivação para o contacto e aprendizagem de línguas.

Da análise dos dados, destacam-se as atividades de interação real com falantes de outras línguas, que nos permitiram não só o acesso às representações dos alunos, mas também a observação direta do trabalho desenvolvido pelos alunos com línguas nunca antes contactadas. Durante estas atividades, os alunos foram capazes de mobilizar diversas estratégias de interação que lhes permitiram lidar com situações de imprevisibilidade, demonstrando motivação e iniciativa no contacto com o Outro, fazendo descobertas sobre si mesmos e sobre a forma como interagem e aprendem diferentes línguas.

Em suma, os principais resultados deste estudo mostram indícios do desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos, em diferentes dimensões: ao nível socio-afetivo, pela reconstrução de representações em relação às línguas e culturas, pelo desenvolvimento do seu conhecimento em relação ao mundo das línguas e pela crescente curiosidade e motivação para a aprendizagem de outras línguas que vão muito além das atividades da sala de aula; ao nível da gestão dos repertórios linguístico-comunicativos dos alunos, pela consciência da importância dos seus percursos linguístico-comunicativos; ao nível da gestão dos repertórios de aprendizagem, pelas descobertas em relação à sua capacidade de trabalhar com as línguas e; ao nível da gestão da interação, pela capacidade em mobilizar diversas estratégias de interação em situações de contacto com falantes de outras línguas.

Pelo exposto, acreditamos que a intervenção didática que aqui apresentamos permitiu encontrar indícios do desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos.

Após termos apresentado os principais resultados do nosso estudo, debruçamo-nos sobre as limitações encontradas ao longo do nosso percurso investigativo. Conscientes de que as representações constituem construções sociais difíceis de serem alteradas (Moore & Py, 2011), consideramos ter encontrado indícios do desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos, que se manifestaram mais em determinadas dimensões do que outras. Se, por um lado, estamos certas do potencial transformador do plano de intervenção que apresentámos, temos consciência que tantos outros caminhos poderiam ter sido tomados e que, em termos metodológicos, apesar de um esforço prévio para evitar esta limitação, grande parte dos dados recolhidos provem das representações dos alunos e não tanto de situações reais de interação. Ao nível das atividades desenvolvidas, consideramos que poderiam ter sido dinamizadas atividades que promovessem o desenvolvimento da dimensão gestão da interação, nomeadamente, a utilização de chats multilingues, a correspondência com alunos falantes de outras línguas ou, ainda, a criação de fóruns ou blogues multilingues (Gonçalves, 2011).

Consideramos, ainda, que para o desenvolvimento das diferentes dimensões da competência plurilingue seria necessário um trabalho mais extenso, quer em termos longitudinais, quer em termos de envolvimento de toda a comunidade escolar.

Acreditamos, pois, que se tratou de um trabalho importante, desenvolvido em aula de língua inglesa, como espaço privilegiado para o trabalho em torno das representações sobre línguas e culturas, mas que seria necessário integrar outros projetos, nomeadamente interdisciplinares, onde professores de diferentes áreas curriculares desenvolvessem um trabalho conjunto com vista ao desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos. Para tal, seria necessário que todos os participantes no processo educativo (professores, alunos, corpo administrativo, encarregados de educação e a sociedade em geral) fossem considerados e se envolvessem ativamente na construção de um currículo aberto a contextos diferenciados e onde as línguas fossem encaradas numa perspetiva mais abrangente e integradora.

Neste estudo, adotámos o conceito de competência plurilingue enquanto instrumento de investigação e de formação, procurando compreender de que forma poderia ser desenvolvida em aula de língua inglesa. Dada a centralidade do conceito no nosso estudo, construímos um sistema de categorias que partiu das dimensões definidas por Andrade & Araújo e Sá (2003). Consideramos que o modelo de categorias que utilizámos tem potencialidades e permitiu um olhar sobre os dados de forma sistematizada. No entanto, acreditamos que este modelo carece de um estudo em profundidade e da problematização das dimensões, através de estudos continuados que permitam a identificação de categorias e/ou subcategorias bem delimitadas e mais aprofundadas. Com efeito, consideramos que as subcategorias que utilizámos, fundamentadas em diversos autores e estudos prévios, possibilitaram a leitura dos dados, mas que há ainda espaço para identificar novas subcategorias que vão para além da observação das representações e que permitam observar de forma mais sistematizada, por exemplo, a dimensão da interação.

Estamos conscientes que qualquer processo de investigação transporta consigo uma carga pessoal e única, fortemente influenciada pelas vivências de cada investigador e a sua forma de ver o mundo (Morin 1996). Sabemos que os dados apresentados poderão ser alvo de outras leituras e que fomos, muitas vezes, confrontados com a vontade de ver nos dados aquilo que esperávamos ver.

Por fim, importa referir que o processo de construção deste estudo constitui um percurso de autoconhecimento (Sousa Santos, 2002) por parte da investigadora que teve

a oportunidade de refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem à luz de uma educação plurilingue e de refletir sobre o seu próprio percurso profissional e investigativo, enquanto professora de línguas e investigadora em didática. Como refere Sousa Santos,

“Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajectórias de vida pessoais e colectivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam, são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavo. No entanto, este saber, suspeitado ou insuspeitado, corre hoje subterraneamente, clandestinamente nos não-ditos dos nossos trabalhos científicos” (2002, p. 53).

Dos não-ditos dos nossos trabalhos científicos, fica a certeza que a convicção inicial que nos levou a querer construir este estudo deu lugar à certeza de que este é o caminho que queremos percorrer em didática de línguas, pois acreditamos que investigando sobre o desenvolvimento da competência plurilingue estamos a formar alunos mais conscientes da importância da diversidade, mais comprometidos com a sociedade e mais próximos uns dos outros.

Acreditamos que este trabalho possa constituir um contributo para a construção de novos cenários de ação em didática de línguas, uma vez que apresenta conhecimento orientações práticas para o desenvolvimento da competência plurilingue.

Não podemos prever o futuro da didática de línguas. Contrariamente ao passado, cujos factos estão registados e, por isso, passíveis de serem analisados, não é possível registar o futuro, o que significa que, por essência, não pode ser objeto de um conhecimento científico, “porque não podemos ver aquilo que ainda é invisível, que poderia nascer depois, devemos voltar-nos para aquilo em que se vai tornar o ser humano.” (Morin, 2002, p.73). Assim, neste estudo, olhamos para o presente e apresentamos uma proposta de caminho a seguir, com o objetivo de, um dia, vermos escolas que formem cidadãos conscientes da importância da diversidade, do bem-comum e preparados para enfrentarem os principais desafios da nossa sociedade.

Referências bibliográficas

- Amado, J. (2009). *Introdução à investigação qualitativa em educação*. Coimbra, Portugal.
- Aguado, T., & Malik, B. (2006). Intercultural education: teacher training and school practice. *Intercultural Education*, 17(5), 447-456.
- Alarcão, I. (1991/2006). A didáctica curricular, fantasmas, sonhos, realidades. In I. Sá-Chaves, M. H. Araújo e Sá, & A. Moreira (Coords.), *Isabel Alarcão – percursos e pensamento* (pp. 59-82). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (1993). Formar-se para formar. *Aprender*, 15, 19-25.
- Alarcão, I. (1994/2006). A didáctica curricular na formação de professores. In I. Sá-Chaves, M. H. Araújo e Sá, & A. Moreira (Coords.), *Isabel Alarcão – percursos e pensamento* (pp. 175-185). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (1997). Que valores na aprendizagem de línguas estrangeira? In M.F. Patrício (Org.), *A escola cultural e os valores* (pp. 693-699). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). De que se fala quando se fala de didáctica? In E. O. Medeiros (Org.), *Actas do I encontro de didácticas nos Açores* (pp. 31-48). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Alarcão, I. (2004/2006). Percursos de consolidação da didáctica de línguas em Portugal. In I. Sá-Chaves, M. H. Araújo e Sá, & A. Moreira (Coords.), *Isabel Alarcão – percursos e pensamento* (pp. 485-579). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (2008). Desafios actuais ao desenvolvimento da didáctica das línguas em Portugal. In R. Bizarro (Org.), *Ensinar e aprender línguas e culturas estrangeiras hoje: que perspectivas?* (pp. 10-14). Porto: Areal Editores.

Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores: Uma nova abrangência. *Sísifo*, 8, 19-127.

Alarcão, I. (2010). A constituição da área disciplinar de didáctica de Línguas em Portugal. *Linguarum Arena*, 1(1), 61-80.

Alarcão, I. (Coord.), Andrade, A. I., Moreira, A., Sá, C., Pereira, L. A., Canha, M. B., Ançã, M. H., Araújo e Sá, M. H., Cardoso, T., Geraldi, W., Gamito, M., & Pinto, S. (2004). Percursos de consolidação da didáctica de línguas em Portugal. *Investigar em Educação*, 3, 237-302.

Alarcão, I., Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., & Melo-Pfeifer, S. (2009). De la didactique de la langue à la didactique des langues: Observation d'un parcours épistémologique. *Les Cahiers de l'Acedle*, 6(1), 3-36.

Alarcão, I., Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Melo-Pfeifer, S., & Santos, L. (2010). Intercompreensão e plurilinguismo: (re)configuradores epistemológicos de uma didáctica de línguas? *Intercompreensão*, 15, 9-26.

Alarcão, I., & Araújo e Sá, M. H. (2010). *Era uma vez... a didáctica das línguas em Portugal: Enredos, actores e cenários de construção do conhecimento. Cadernos do LALE, Série Reflexões 3*. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.

Alves, S. (2007). Between languages and cultures: the (inter)cultural dimension of intercomprehension. *Dialogues in intercomprehension*. Retrieved from: <http://redinter.cat/dialintercom/Post/Painel2/9.pdf>

Anderman, G., & Rogers, M. (2005). *In and out of English. For better, for worse?* Clevedon: Multilingual Matters.

Andrade, A. I. (1997). *Processos de interação verbal em aula de francês língua estrangeira. Funções e modalidades do recurso ao português língua materna* (Tese de doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (1992). *Didáctica da língua estrangeira: O ensino das línguas estrangeiras*. Rio Tinto: Asa.

Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (1994). Para uma integração dos discursos da didáctica. *Revista Portuguesa de Educação*, 7(1), 81-93.

Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (2001). Para um diálogo entre as línguas: da sala de aula à reflexão sobre a escola. *Inovação*, 14(1-2), 149-168.

Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H. (Coords.), Bartolomeu, I., Martins, F., Melo, S., Santos, L., & Simões, A. R. (2003). Análise e construção da competência plurilingue – alguns percursos didácticos. In A. Neto, J. Nico, J. Chouriço, P. Costa, & P. Mendes (Orgs.), *Didácticas e metodologias de educação – percursos e desafios* (pp. 489-506). Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (Coords.). (2005). *Educação em línguas em contexto escolar: da intervenção à reflexão. Cadernos do LALE, Série Reflexões 1*. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.

Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (Coords.). (2006). *Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística. Cadernos do LALE, Série Reflexões 2*. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.

Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., & Moreira, G. (Coords.). (2007). *Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção educativa. Cadernos do LALE, Série Propostas 4*. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.

Andrade, A. I. & Canha, M. B. (2006). Educar para o plurilinguismo: um projecto sobre as imagens das línguas em contextos de formação de professores. In Anais do XIII Endipe. Recife: Universidade Federal do Recife.

Andrade, A. I., & Pinho, A. S. (2009). Construir e partilhar a formação em didáctica de línguas: Propostas para projectos de desenvolvimento profissional. In J. Tavares, & A. P. Cabral (Orgs.), *Actas do II congresso internacional do CIDInE: Novos contextos de formação, pesquisa mediação* (CD-ROM). Gaia: Instituto Superior Politécnico de Gaia.

Angouri, J., & Miglbauer, M. (2014). 'And then we summarise in English for the others': The lived experience of the multilingual workplace. *Multilingua: Special Issue Multilingualism at Work*, 33(1-2), 147-172.

Anthony, J., & Francis, D. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255-259.

Barbier, R. (2002). *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro Editora.

Barbour, R. (2007). *Doing focus groups*. London: Sage.

Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Beacco, J. (2004). L'Europe des langues aujourd'hui: de technique en politique. In S. Borg (Coord.), *Parcours didactiques et perspectives éducatives - Synergies Italie*, 1, 42-50.

Beacco, J.-C., & Byram, M. (2003). *Guide for the development of language education policies in Europe*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.

Beacco, J.-C., & Byram, M. (2007). *Guide for the development of language education policies in Europe. From linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.

Beacco J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2010). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Language and Policy Division, Council of Europe.

Beacco J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.

Beacco, J.-C., Byram, M., Coste, D., & Fleming, M. (2009). *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Division des Politiques Linguistiques, Conseil de l'Europe.

Bento, C., Coelho, R., Joseph, N., & Mourão, S. (2005). *Programa de generalização do ensino do Inglês no 1.º ciclo do ensino básico: orientações programáticas. Materiais para o ensino e a aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação & Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Berns, M. (2009). English as lingua franca and English in Europe. *World Englishes*, 28(2), 192-199.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Bolton, K. (2004). World Englishes. In A. Davies, & E. Catheriner (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp.367-420). Oxford: Blackwell.

Breidbach, S. (2003). *Plurilingualism, democratic citizenship in Europe and the role of English*. Strasbourg: Council of Europe.

Bruthiaux, P. (2003). Squaring the circles: Issues in modeling English worldwide. *International Journal of Applied Linguistics*, 13, 159-178.

Brutt-Griffler, J. (2002). *World English: A study case of its development*. Clevedon: Multilingual Matters.

Butler, Y. (2004). What level of English proficiency do elementary school teachers need to attain in order to teach EFL? Case studies from Korea, Taiwan, and Japan. *TESOL Quarterly*, 38(2), 245-278.

Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M., & Zarate, G. (Eds.). (1997). *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Byram, M., Zarate, G., & Neuner, G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg: Council of Europe.

Calvet, L.-J. (1999a). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: Plon.

Calvet, L.-J. (1999b). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris: Hachette Littératures.

Canagarajah, S. (2007). Lingua franca English, multilingual communities, and language acquisition. *The Modern Language Journal*, 91, 923-939.

Canagarajah, S. (2011). Negotiating translingual literacy: an enactment. *Research in the Teaching of English, Urbana*, 48 (1) 40-67.

Candelier, M. (Coord.). (2007). *Across languages and cultures. CARAP: Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*. Strasbourg: Council of Europe.

Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre. *Les Cahiers de l'Acedle*, 5(1), 65-90.

Candelier, M. (Coord.), Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., Pietro, J. F., Lörinez, I., Meissener, F. J., Schöder-Sura, A., & Noguerol, A. (2010). *CARAP Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*. European Council: European Centre for Modern Languages.

Canha, M. (2013). *Colaboração em didática – utopia, desencanto e possibilidade* (Tese de doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Castellotti, D. & Moore, D. (2010). *Capitalizing on, activating and developing plurilingual and pluricultural repertoires for better school integration*. Brussels. Council of Europe.

Cavalli, M., Coste, D., Crisan, A., & van de Ven, P. (2009). *Plurilingual and intercultural education as a project*. Strasbourg: Council of Europe.

Cenoz, J. (2003). Cross-linguistic influence in third language acquisition: Implications of the organization of the multilingual lexicon. *Bulletin VALS/ASLA*, 78, 1-11.

Cenoz J., & Gorter, D. (2015). Towards a holistic approach in the study of multilingual education. In J. Cenoz, & D. Gorter (Eds.), *Multilingual education: Between language learning and translanguaging* (pp. 1–15). Cambridge: Cambridge University Press.

Cohen, A. D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Essex, U.K.: Longman.

Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.

Conselho da Europa. (2002). *Portfolio europeu de línguas*. Strasbourg: Council of Europe.

Conselho da Europa. (2006). *Plurilingual education in Europe – 50 years of international cooperation*. Strasbourg: Council of Europe.

Costa, A. R., Martins, F., Andrade, A. I. & Pinho, A. S. (2014). “Toda a gente fala inglês!” – Trabalho com as representações sobre o inglês e desenvolvimento da competência plurilingue de alunos do ensino secundário. In A. I. Andrade, M. H. Araújo e Sá, R. Faneca, A. S. Pinho & A. R. Simões (orgs.), *A diversidade linguística nos discursos e nas práticas de educação e formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre européen de référence pour l’enseignement et l’apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.

Coutinho, C., & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-243.

Craik, F., Bialystok, E., & Freedman, M. (2010). Delaying the onset of Alzheimer disease. Bilingualism as a form of cognitive reserve. *Neurology*, 75(19), 1726-1729.

Cravo, A., Bravo, C., & Duarte, E. (2014). *Metas curriculares do inglês – Ensino básico 1.º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Crystal, D. (2004). *Creating a world of languages*. Retrieved from:

<http://www.linguapax.org/congres04/pdf/crystal.pdf>

Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221-240.

Cunha, A. (2007). *Formação de professores: A Investigação por questionário e entrevista. Um exemplo prático*. Vila Nova de Famalicão: Editorial Magnólia.

Damásio, A. (2017). *A estranha ordem das coisas*. Lisboa: Temas e Debates- Círculo de Leitores.

Davies, A. (2003). *The native speaker: Myth and reality*. Clevedon: Multilingual Matters.

De Pietro, J.-C. (2008). De l'éveil aux langues à l'intercompréhension, et vice-versa. In V. Conti (Dir.), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension* (pp. 197-226). Chêne-Bourg: Georg Éditeur.

Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.

Duverger, J. (2007). Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL. *Tréma*, 28, 81-88.

Eco, U. (1996). *A procura da língua perfeita*. Lisboa: Editorial Presença.

European Commission. (2011). *Language learning at pre-primary school level: Making it efficient and sustainable. A policy handbook*. Brussels: European Commission. Retrieved from: http://ec.europa.eu/languages/policy/language-policy/documents/early-language-learninghandbook_en.pdf

Eurydice. (2017). *Key data on teaching languages at school in Europe 2017*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

Freire, P. (1982). *Pedagogy of the oppressed*. Great Britain: Penguin Books.

Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.

Firth, A. (1996). The discursive accomplishment of normality. On “lingua franca” English and conversation analysis. *Journal of Pragmatics*, 26, 237-259.

Friedrich, P., & Matsuda, A. (2010). When five words are not enough: A conceptual terminology discussion of English as a lingua franca. *International Multilingual Research Journal*, 4, 20-30.

Furlong, A. (2009). The relation of plurilingualism/culturalism to creativity: a matter of perception. *International Journal of Multilingualism*, 6(4), 343-368.

Gallison, R. (2004). Ethique et didactologie: de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures. In S. Borg (Coord.), *Parcours didactiques et perspectives éducatives - Synergies Italie*, 1, 134-143.

Galego, C., & Gomes, A. (2005). Emancipação, ruptura e nivação: o focus group como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 173-184.

Garcia, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Galloway, N., & Rose, H. (2015). *Introducing global Englishes*. Abingdon: Routledge.

Galloway, A. (2017.) *Preparing teachers to teach English as an international language*. Bristol: Multilingual Matters.

Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International.

Gil, J. (2010). The double danger of English as a global language. *English Today*, 26(1), 51-56.

Glaser, E. (2005). Plurilingualism in Europe: More than a means for communication. *Language and Intercultural Communication*, 5(3), 195-208.

Gonçalves, M. (2011). *Desenvolvimento profissional e educação em línguas: potencialidades e constrangimentos em contexto escolar* (Tese de doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Graddol, D. (2006). *English Next*. London: British Council.

Gregório, C., Perdigão, R., & Casas-Novas, T. (2013). *Relatório técnico – Integração do ensino da língua inglesa no currículo do 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Retrieved from:

http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/RelatorioTecnico_final.pdf

Grenfell, M. (2000). Learning and teaching strategies. In S. Green (Ed.), *New perspectives on teaching and learning modern languages* (pp. 1-23). Clevedon: Multilingual Matters.

Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). London: Sage.

Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso* (1ª edição). Cascais: Príncípia Editora.

Hagège, C. (2000). *Não à morte das línguas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Haugen, E. (1972). *The ecology of language*. Stanford: Stanford University Press.

Hawkins, E. (1999). Foreign language study and language awareness. *Language Awareness*, 83(3), 124-142.

Henderson, J. (2014). Language diversity in international management teams, *International Studies of Management & Organization*, 35(1), 66-82.

Higgins, C. (2009). *English as a local language: Post-colonial identities and multilingual practices*. Bristol: Multilingual Matters.

Horobin, S. (2016). *How English became English*. Oxford: Oxford University Press.

House, J. (2003). English as a lingua franca: A threat to multilingualism? *Journal of Sociolinguistics*, 7, 556-578.

House, J. (1999). Misunderstanding in intercultural communication: Interactions in English as a *lingua franca* and the myth of mutual intelligibility. In C. Gnutzmann (Ed.), *Teaching and learning English as a global language* (pp.73–89). Stauffenberg, Tübingen: Germany.

Hülmbauer, C., Börihringer, H., & Seidlhofer, B. (2008). Introducing English as a lingua franca (ELF): Precursor and partner in intercultural communication. *Synergies Europe*, 3, 25-36.

Hymes, D. (1991). *Vers une compétence de communication*. Paris: Hatier-Crédif.

Hymes, D. (1966). Two types of linguistic relativity. In W. Bright (Ed.), *Sociolinguistics* (pp. 114–158). The Hague: Mouton.

Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.

Jenkins, J. (2007). *English as a lingua franca: Attitude and identity*. Oxford: University Press.

Jenkins, J. (2009). English as a lingua franca: Interpretations and attitudes. *World Englishes*, 28, 200–207.

Jenkins, J. (2017). The future of English as a lingua franca? In J. Jenkins, W. Baker, & M. Dewey (Eds.), *The Routledge handbook of English as a lingua franca* (pp. 594-605). London: Routledge. Retrieved from:
<https://www.researchgate.net/publication/320409456> The future of English as a Ling
ua Franca

Jessner, U. (2008). A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness. *The Modern Language Journal*, 92, 270-283.

Jodelet, D. (Ed.). (1989). *Les représentations Sociales*. Paris: PUF.

Kachru, B. (1992). *The other tongue: English across cultures*. Illinois: University of Illinois Press.

Kohonen, V. (2002). The European language portfolio: from portfolio assessment to portfolio-oriented language learning. In V. Kohonen, & P. Kaikkonen (Eds.), *Quo Vadis Foreign Language Education?* (pp. 77-96). Tampere: University of Tampere.

Krumm, H. (2004). Heterogeneity: multilingualism and democracy. *Utbildning & Demokrati*, 13(3), 61-77.

Kumaravadivelu, B. (2001). Towards a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35(4), 537-560.

Leite, C. (2002). *O multiculturalismo e o currículo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/FCT.

Lin, A. (2013). Towards paradigmatic change in TESOL methodologies: building plurilingual pedagogies from the ground up. *TESOL Quarterly*, 47(3), 521-545.

Lourenço, M. (2013). Educação para a diversidade e desenvolvimento fonológico na infância (Tese de doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Lüdi, G., & Py, B. (2009). To be or not to be... a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 154-167.

Maalouf, A. (2008). *A rewarding challenge. How the multiplicity of languages could strengthen Europe*. Retrieved from:
http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc1646_en.pdf.

Maalouf, A. (2009). *Um mundo sem regras*. Lisboa:Difel.

Maffi, L. (Org.). (2001). *On biocultural diversity: Linking language, knowledge, and the environment*. Washington: Smithsonian Institution Press.

Maffi, L. (2005). *Biocultural diversity and sustainability*. Retrieved from:
<http://www.terralingua.org/publications/Maffi/18-Pretty-Ch18.pdf>

Marian, V., & Shook, A. (2012). The cognitive benefits of being bilingual. *Cerebrum: The Dana Forum on Brain Science*, 13. Retrieved from:
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3583091/>

Marlina, R., & Giri, R. A. (Eds.). (2014). *The pedagogy of English as an international language: Perspectives from scholars, teachers, and students*. Cham, Switzerland: Springer.

Martins, F. (2008). *Formação para a diversidade linguística – Um estudo com futuros professores do 1º ciclo do ensino básico* (Tese de doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Matsuda, A., & Friedrich, P. (2012). Selecting an instructional variety for an eil 56 curriculum. In A. Matsuda (Ed.), *Principles and practices of teaching English as an international language* (pp. 17-26). Bristol: Multilingual Matters.

Matsuda, A. (Ed.). (2012). *Principles and practices of teaching English as an international language*. Bristol: Multilingual Matters.

Matsuda A. (ed.) (2017). *Preparing Teachers to Teach English as an International Language*, *Multilingual Matters*, Bristol.

Matsuura, K. (2000). Prefácio. In UNESCO (Org.), *As Chaves do Século XXI* (pp. 1-22). Lisboa: Instituto Piaget.

McArthur, T. (1998). *The English languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

McKay, S. (2002). *Teaching English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.

McArthur, T. (2003). English as an Asian language. *English Today*, 19(2), 19-23.

McKay, S. (2003). Toward an appropriate EIL pedagogy: re-examining common ELT assumption. *International Journal of Applied Linguistics*, 13(1), 1-22.

McKay, S. (2006). EIL curriculum development. In R. Rubdy, & M. Saraceni (Eds.), *English in the world: global rules, global role* (pp. 40-50). London: Continuum.

McKay, S. (2012). Principles of teaching English as an international language. In L. Alsagoff, S.L. McKay, G. Hu, S. L., & W.A. Renandya (Eds.). *Principles and practices for teaching English as an International language* (pp. 28-46). New York: Routledge.

Melo, S. (2006). *Emergência e negociação de imagens das línguas em encontros interculturais plurilíngues em chat* (Tese de doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Mendes, L. (2005). *A dimensão política da educação em línguas* (Dissertação de mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Modiano, M. (2009). Euro-Englishes. In B. Kachru, Y. Kachru, & C. Nelson (Eds.), *The handbook of world Englishes* (pp. 223-239). Oxford: Blackwell.

Moore, D., & Py, B. (2011). Discourse on languages and social representations. In G. Zarate, D. Levy, & C. Kramsch (Eds.), *Handbook of multilingualism and multiculturalism* (pp. 263-270). Paris: Éditions des Archives Contemporaines.

Moreira, G. (2006). Globality and interculturality in the teaching of English. In R. Bizarro (Ed.), *A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e Educação* (pp. 190-200). Lisboa: Areal Editores.

Morgado, J., & Paraskeva, J. (2000). *Currículo: factos e significações*. Porto: Edições ASA.

Morin, E. (1996). *O problema epistemológico da complexidade*. Mem-Martins: Publicações Europa-América.

Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.

Mufwene, S. (2001). *The ecology of language evolution*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mühlhäusler, P. (2003). *Language of environment – environment of language: A course in ecolinguistics*. Londres: Battlebridge.

Mühlhäusler, P. (2011). Ecolinguistics, linguistic diversity and ecological diversity. In S. Harding (Ed.), *The postcolonial science and technology studies reader* (pp. 198-210). Durham: Duke University Press.

Neuner, G. (2002). *Policy approaches to English*. Strasbourg: Council of Europe.

Neuner, G. (2004). Le concept de plurilinguisme et la didactique de langue tertiaire. In B. Hufeisen, & G. Neuner (Eds.), *Le concept de plurilinguisme: Apprentissage d'une langue tertiaire – l'allemand après l'anglais* (pp.13-35). Conseil de l'Europe: Centre Européen pour les Langues Vivantes.

O'Malley, J., & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York: Newbury House Publishers.

Pacheco, J. (1996). *Currículo: teoria e prática*. Porto: Porto Editora.

Pakir, A. (2009). English as a lingua franca: Analyzing research frameworks in international English, world Englishes, and ELF. *World Englishes*, 28(2), 224–235.

Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

Pennycook, A. (2007). *Global Englishes and transcultural flows*. London: Routledge.

Perregaux, C. (2002). (Auto)biographies langagières en formation et à l'école. In K. Adamzik, & E. Roos (Eds.), *Bulletin Vals-Asla*, 76, 81-94.

Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

Phillipson, R. (Ed.). (2000). *Rights to language: equity, power and education*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Phillipson, R. (2003). *English-only Europe? Challenging language policy*. London: Routledge.

Phillipson, R. (2008a). Lingua franca or lingua frankensteinia? English in European Integration and Globalisation. *World Englishes*, 27(2), 250- 267.

Phillipson, R. (2008b). Language policy and education in the European Union. In N. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of language and education* (pp. 255- 266). New York: Springer.

Phillipson, R. (2010). *Speech – lingua pax award 2010*. Retrieved from:
<http://www.linguapax.org/en/documents>

Phillipson, Robert. (2018). *Linguistic Imperialism* / R. Phillipson.
10.1002/9781405198431.wbeal0718.pub2.

Phipps, A., & Gonzalez, M. (2004). *Modern languages – learning & teaching in an intercultural field*. London: Sage Publications.

Pinho, A. S. (2008). *Intercompreensão, identidade e conhecimento profissional na formação de professores de línguas* (Tese de doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Pinho, A. S., & Andrade, A. I. (2009). Plurilingual awareness and intercomprehension in the professional knowledge and identity development of language student teachers. *International Journal of Multilingualism*, 6(3), 313-329.

Pinho, A.S., Almeida, J., Martins, F., & Pinto, S. (2009). Um olhar sobre a biografia epistemológica da didáctica de línguas em Portugal – em busca de marcas discursivas do humano. In *Actas do II Congresso Internacional do CIDInE: novos contextos de formação, pesquisa mediação* (editado em CD-Rom). Vila Nova de Gaia: CIDInE.

Pinho, A. S., & Moreira, G. (2012). Policy in practice: Primary school teachers of English learning about plurilingual and intercultural education. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 12, 1-24.

Pinto, S. (2012). *As línguas na Universidade de Aveiro: discursos e práticas*. Departamento de Educação (Tese de doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Puren, C. (1999). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes: Essais sur l'éclectisme*. Paris: Crédif.

Puren, C. (2004). *L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des 'unités didactiques*. Apresentação no Congrès Annuel de l'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France. Retrieved from:
<http://www.tesolfrance.org/articles/Colloque05/Puren05.pdf>

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ramanathan, V. (2004). Ambiguities about English: Ideologies and critical practice in vernacular-medium settings in Gujarat, India. *Journal of Language, Identity, and Education*, 4(1), 45-65.

Roldão, M.C. (1999). Currículo como projecto. O papel das escolas e dos professores. In R. Marques, & M.C Roldão (Orgs.), *Reorganização e gestão curricular no ensino básico. Reflexão participada* (pp. 11-21). Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (2018). Gestão Curricular. Para a autonomia das escolas e professores. Direção Geral de Educação. Retrieved from:
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf

Rubdy, R., & Saraceni, M. (2008). English in the world. *International Journal of Applied Linguistics*, 18, 229-232.

Sá, S. (2007). *Educação, diversidade linguística e desenvolvimento sustentável* (Dissertação de mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Sá-Chaves, I. (1996). *Investigar para conhecer. Voando sobre um ninho de gurus*. In I. Sá-Chaves (Org.), *Investigar para conhecer – programa de indução aos jovens empresários de elevado potencial* (J.E.E.P) (pp.1-4). Porto: Espaço Atlântico.

Saito, A. (2012). Is English our lingua franca or the native speaker's property? The native speaker orientation among middle school students in Japan. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(6), 1071-1081.

Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, P. (2006). *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: Mc Graw-Hill.

Seidlhofer, B. (2001). Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. *International Journal of Applied Linguistics*, 11, 133-158.

Seidlhofer, B. (2003). *A concept of international English and related issues: from "real English" to "realistic English"?* Strasbourg: Council of Europe.

Seidlhofer, B. (2004). Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 209-239.

Seidlhofer, B. (2005). English as a Lingua Franca. *ELT Journal*, 59, 339-341.

Seidlhofer, B. (2009a). Common ground and different realities: world Englishes and English as a lingua franca. *World Englishes*, 28(2), 236-245.

Seidlhofer, B. (2009b). Orientations in ELF research: Form and function. In A. Mauranen, & E. Ranta (Eds.), *English as a lingua franca: studies and findings* (pp. 37-59). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a lingua franca*. Oxford: Oxford University Press.

Senos, S. (2011). A cultura linguística dos alunos do 9.º ano de escolaridade do concelho de Aveiro. (Dissertação de mestrado). Retrieved from:
<https://ria.ua.pt/handle/10773/8202>

Siguan, M. (1996). *A Europa das línguas*. Lisboa: Terramar.

Simões, A. R. (2006). *A cultura linguística em contexto escolar: um estudo no final da escolaridade obrigatória* (Tese de doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Simões, A. R., & Araújo e Sá, M. H. (2012). Language workshops in the development of language awareness. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(2), 222-234.

Simões, A. R., & Senos, S. (2019). Representações dos alunos sobre as línguas num intervalo de dez anos: existem diferenças? *Indagatio Didactica*, 11 (1), 13-33.

Schmuck, R. (2006). *Practical action research for change*. London: Sage Publications.

Schneider E. (2011). *English around the world. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?* London: Lawrence Erlbaum Associates.

Skutnabb-Kangas T. (2002). *Why should linguistic diversity be maintained and supported in Europe? Some arguments*. Strasbourg: Council of Europe.

Skutnabb-Kangas, T., Maffi, L., & Harmon, D. (2003). *Sharing a world of difference: the Earth's linguistic, cultural, and biological diversity*. Paris: UNESCO.

Skutnabb-Kangas, T., & Phillipson, R. (Eds.). (2017). *Language rights*. London: Routledge.

Sousa Santos, B. (2002). *Um discurso sobre as ciências* (13ª Edição). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

Sousa Santos, B. (2003). *Conhecimento prudente para uma vida decente – um discurso sobre as ciências revisitado*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

Sousa Santos, B. (2017). The resilience of abyssal exclusions in our societies: Toward a post-abyssal law. *Tilburg Law Review*, 22 (1-2), 237-258.

Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA.: Sage.

Stake, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Truchot, C. (2002). *Key aspects of the use of English in Europe*. Council of Europe: Strasbourg.

UNESCO. (1996). *Declaração universal dos direitos linguísticos*. Retrieved from:
http://www.unesco.pt/cgi-bin/cultura/docs/cul_doc.php?idd=14

UNESCO. (2000). *As chaves do século XXI*. Lisboa: Instituto Piaget.

UNESCO. (2002). *Declaração universal sobre a diversidade cultural*. Retrieved from:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf>

UNESCO. (2005). *Convenção sobre a protecção e a promoção da diversidade das expressões culturais*. Retrieved from:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001497/149742por.pdf>

UNESCO. (2009). *Relatório mundial da UNESCO. Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*. Retrieved from:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755POR.pdf>

van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 4(72), 577-625.

Vilelas, J. (2009). *O processo de construção de conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

Vollmer, H. (2006). *Languages across the curriculum – Ways towards plurilingualism*. Strasbourg: Council of Europe.

Yano, Y. (2009). English as an international lingua franca: from societal to individual. *World Englishes*, 28(2), 246-255.

Yin, R. (2005). *Estudo de caso. Planejamento e métodos* (3ª edição). Porto Alegre: Bookman.

Zent, S., & Zent, E. (2003). *On biocultural diversity from a Venezuelan perspective: tracing the interrelationships among biodiversity, culture changes and legal reforms*. Retrieved from: <http://academia.edu.documents.s3.amazonaws.com/86146/ZentSZentEChapter82007.pdf>



**Ana Rita
Gomes Costa**

**Ensino do inglês e desenvolvimento da
competência plurilingue: um estudo de caso
no ensino secundário**

Anexos

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Educação, realizada sob a orientação científica da Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro e da coorientação da Doutora Ana Isabel Andrade, professora Associada do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro e da Doutora Ana Sofia Reis de Castro e Pinho, Professora Auxiliar no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Índice de Anexos

Anexo 1- Guião de entrevista à professora

Anexo 2 – Transcrição da entrevista à professora da turma

Anexo 3- Biografias linguísticas dos alunos

Anexo 4- Planificação anual da disciplina de inglês da escola

Anexo 5- Fichas de trabalho do módulo 1 da aula 1

Anexo 6 – Fichas de trabalho do módulo 1 da aula 2

Anexo 7 - Fichas de trabalho do módulo 1 da aula 3

Anexo 8 - Fichas de trabalho do módulo 2 da aula 1

Anexo 9 - Fichas de trabalho do módulo 2 da aula 2

Anexo 10 - Fichas de trabalho do módulo 2 da aula 3

Anexo 11 - Fichas de trabalho do módulo 3 da aula 1

Anexo 12 - Fichas de trabalho do módulo 3 da aula 2

Anexo 13 - Fichas de trabalho do módulo 3 da aula 3

Anexo 14- Ficha de reflexão sobre o workshop linguístico

Anexo 15 – Guião de entrevista em *focus group*

Anexo 16 – Relatório das atividades realizadas no módulo 1

Anexo 17 - Planificações das aulas

Anexo 18- Relatório de caracterização da turma

Anexo 19- Transcrições das aulas

Anexo 20- Guião de observação e análise das aulas

Anexo 21- Transcrições dos workshops linguísticos

Anexo 22 – Transcrições da entrevistas em *focus group*

Anexo 23- Guião de observação das entrevistas em *focus group*

Anexo 1

Guião de entrevista à professora

Guião da entrevista à professora

Fases da entrevista	Objectivos específicos	Questões
Fase 0 Apresentação/ Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentar o entrevistador e a finalidade do projecto de investigação em que se insere a entrevista. 	
Fase 1 Dados pessoais e profissionais da professora Dados do contexto sócio-profissional da professora	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar pessoal e profissionalmente a professora: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Percurso académico e profissional <ul style="list-style-type: none"> ▪ habilitações literárias; ▪ situação profissional; ▪ cargos desempenhados; ▪ tempo de serviço; ▪ formação pós-graduada e em que área(s) ✓ Motivações para a escolha da profissão • Conhecer a motivação da professora em fazer parte deste projecto. • Caracterizar o contexto sócio-profissional de actuação do entrevistado. • Caracterizar a turma que integrará o projecto no que respeita ao seu contacto com línguas e culturas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como descreve o seu percurso académico e profissional até ao momento? 2. Há quanto tempo exerce esta profissão? 3. O que a motivou a escolher esta profissão? 4. Quais as razões que a fizeram querer fazer parte deste projecto? 5. Como caracteriza a sua escola em termos sócio-culturais? 6. Como é que a escola tem dado resposta, em termos educativos, a essa realidade? 7. Como caracteriza a turma que integrará este projecto em termos de contactos com línguas e culturas?
Fase 2 Biografia linguístico- comunicativa da professora entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a biografia linguística e cultural da professora: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprendizagens linguísticas realizadas; ✓ Contactos culturais vivenciados; ✓ Percepções sobre competências linguísticas adquiridas; ✓ Projectos de aprendizagem de línguas. 	<ol style="list-style-type: none"> 8. Qual é a sua língua materna? 9. Para além da língua materna, fala outras línguas? 10. Que língua(s) estrangeira(s) aprendeu até aos 12 anos? Que línguas aprendeu posteriormente? 11. Que contacto manteve/mantém com outras línguas e culturas? Em que contextos? 12. Que competências possui nessas línguas? 13. Que línguas gostaria de aprender? Porquê?
Fase 3 Representações sobre as línguas e culturas	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as representações da professora em relação às línguas e culturas. 	<ol style="list-style-type: none"> 14. Considera importante a aprendizagem de línguas estrangeiras? Porquê? 15. Acha que há línguas mais importantes do que outras? Quais? 16. Que factores conferem maior prestígio às línguas? 17. Quais os papéis da língua inglesa nos dias de hoje?

<p>Representações sobre a língua inglesa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as representações da professora em relação à língua inglesa. 	<p>18. Quais são as vantagens e desvantagens de dominar a língua inglesa?</p> <p>19. Considera que a língua inglesa pode representar um impedimento à aprendizagem de outras línguas? Em que sentido?</p> <p>20. Considera que a língua inglesa pode impulsionar a aprendizagem de outras línguas? Em que sentido? E como?</p> <p>21. Considera que o papel actual da língua inglesa tem vindo influenciar o ensino/aprendizagem de línguas em Portugal?</p>
<p>Fase 4</p> <p>Representações sobre o ensino/aprendizagem de línguas</p> <p>Representações sobre o ensino/aprendizagem da língua inglesa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as representações da professora em relação ao ensino/aprendizagem de línguas. • Identificar as representações da professora em relação ao ensino/aprendizagem da língua inglesa. 	<p>22. Considera ter havido mudanças no ensino de línguas nos últimos anos? Se sim: Quais?</p> <p>23. Tem conhecimento sobre o ensino/aprendizagem de línguas noutros países? Como teve acesso a esse conhecimento?</p> <p>24. Como descreve o ensino/aprendizagem de línguas em Portugal em relação a outros países onde já leccionou?</p> <p>25. Quais são, na sua opinião, as finalidades do ensino de línguas (no ensino secundário)?</p> <p>26. De que forma tem procurado concretizar essas finalidades na aula de língua inglesa?</p> <p>27. Considera que há lugar, na aula de língua inglesa, para outras línguas e culturas? Se sim, com que objectivos? Se não, porquê?</p> <p>28. Desenvolve, nas suas aulas de Inglês, actividades de contacto com outras línguas e culturas?</p> <p>29. Quais são os seus objectivos quando o faz?</p> <p>30. Pode dar um exemplo de uma dessas actividades?</p> <p>31. O que entende por competência plurilingue e intercultural?</p> <p>32. Considera que esta é uma competência a desenvolver na aula de língua inglesa?</p> <p>33. (Em caso afirmativo à questão anterior) De que forma promove o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural nas suas aulas?</p>
<p>Fase 5</p> <p>Avaliação da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber o contributo da entrevista para processos de consciencialização profissional por parte da professora. • Avaliar o decorrer da entrevista. 	<p>34. Como correu a entrevista?</p> <p>35. O que ficou a saber/aprender sobre si nesta entrevista?</p> <p>36. Tem algo a acrescentar ao que foi perguntado?</p>

Anexo 2

**Transcrição da entrevista à
professora de inglês da turma**

Transcrição da entrevista realizada à professora da turma

Código de identificação do ficheiro: TEPI

Tipo de transcrição: Transcrição da entrevista à professora da turma

Duração: 60 minutos

Data: 22 de julho de 2011

Intervenientes: professora da turma e investigadora

001- Investigadora: Bom dia, estamos hoje reunidas na escola José Estevão, no dia 22 de julho de 2011 e vamos realizar uma entrevista no âmbito do projeto de doutoramento “Ensino do Inglês e diversidade linguística no ensino secundário – que possibilidades de desenvolvimento plurilingue e intercultural? Gostaria de começar por pedir permissão à professora Margarida para áudio-gravar esta entrevista e assegurar a confidencialidade das informações aqui recolhidas, que serão utilizadas meramente para fins investigativos. A entrevista vai consistir em quatro fases. Nós vamos começar por querer conhecer a Margarida e o contexto em que o projeto terá lugar. Depois iremos falar sobre a diversidade linguística e cultural e, finalmente, sobre o ensino-aprendizagem de línguas. Começaria por perguntar, como descreve o seu percurso académico e profissional até ao momento?

002-Professora Margarida Cruz: Até ao momento foi bastante diversificado. Depois de terminar o estágio na Universidade de Aveiro, só estive um ano a dar aulas na escola secundária de Anadia e, logo a seguir, comecei o meu percurso de orientação de estágio, de estagiários da Universidade de Aveiro na escola Jaime Magalhães Lima. Ao mesmo tempo frequentei o curso de leitores do antigo ICALP e depois no Instituto Camões e, no ano seguinte, parti para a Alemanha, para a Universidade de Triere onde estive a dar cinco anos Português como língua estrangeira. Portanto, primeiramente como leitora do ICALP e, seguidamente, como leitora do Instituto Camões. Quando regresssei em noventa e seis voltei a ser orientadora de estágio na escola Doutor Mário Sacramento de estagiários de Alemão. Terminei, em dois mil e dois, orientação de estágio de alemão e comecei com a orientação de estágio de inglês aqui na escola José Estevão. O ano passado tive uma experiência diferente porque fui dar aulas de Português a filhos de emigrantes, Portanto EPE. Primeiramente, ligada ao Ministério da Educação e depois no Instituto Camões, porque houve transição do Ministério da Educação para o Instituto Camões. Foi uma experiência diferente. Este ano voltei só a dar inglês e tinha cinco turmas de inglês, do ensino profissional e do ensino regular.

003-Investigadora: Desempenhou mais algum cargo para além de professora de Inglês e de orientadora de estágio?

004-Professora Margarida Cruz: Não... Diretora de Turma, várias vezes, sim.

005-Investigadora: O que é que a motivou a ser professora de Inglês e de Alemão?

006-Professora Margarida Cruz: Primeiramente, eu queria ser professora de alemão porque, em criança, frequentei a escola primária na Alemanha, os meus pais eram imigrantes lá. Portanto, já tinha aquele bichinho de ensinar alemão e de falar alemão aqui no nosso país e de ensinar a língua. E por arrasto veio o inglês, porque o curso era de inglês e alemão. Gosto muito de dar inglês, mas tenho preferência pelo Alemão.

007-Investigadora: Há quanto tempo é que exerce esta profissão?

008- Professora Margarida Cruz: Vinte e três, vinte e três anos.

009-Investigadora: Aceitou o convite para fazer parte deste projeto, ou seja, vai aceitar fazer parte de mais um projeto, de mais uma experiência na sua carreira, que motivações a fizeram aceitar este convite?

010-Professora Margarida Cruz: Primeiro, porque foi a Rita que me pediu, não é? Em segundo lugar, porque é bom estarmos a par da evolução e dos estudos que tenham a ver... neste caso com o inglês.

011-Investigadora: E em relação ao contexto, como é que caracteriza a escola em termos sócio-culturais?

012-Professora Margarida Cruz: Já é uma escola com cerca de quarenta e tal nacionalidades diferentes. Há alunos... penso que quarenta e cinco ou quarenta e sete nacionalidades diferentes. Portanto já é uma escola um pouquinho multicultural. Há uns anos atrás não havia tantos alunos estrangeiros.

013-Investigadora: E como é que acha que a escola tem dado resposta a esta multiculturalidade, como refere?

014-Professora Margarida Cruz: Através do ensino da língua... português como língua não materna. E também com muitas atividades.... Houve um projeto, o projeto Indy. Atividades multiculturais, portanto, em que os alunos mostram também a cultura dos países deles, até mesmo em termos de culinária e gastronomia, etc..... Tem havido várias atividades,

essencialmente, no dia das línguas, no dia europeu das línguas, que é no arranque do ano letivo.

015-Investigadora: Eu lembro da semana europeia das línguas que nós também, na altura, quando estagiei cá, também tivemos algumas atividades na promoção das diferentes línguas presentes na escola...

016-Professora Margarida Cruz: Sim, mas nessa altura ainda havia nacionalidades, portanto, não havia nacionalidades que nós agora já temos cá. Temos muitos alunos romenos, por exemplo, havia mais ucranianos. Neste momento temos muitos romenos.

017-Investigadora: Agora... mas em relação à Margarida. Qual é a sua língua materna?

018-Professora Margarida Cruz: A mim é o Português.

019-Investigadora: E para além da língua materna fala outras línguas?

020-Professora Margarida Cruz: O alemão e o inglês.

021-Investigadora: Então até o 12º ano só aprendeu o alemão e o Inglês? Só teve formação nessas duas línguas?

022-Professora Margarida Cruz: Não, eu no ciclo também tive francês. Portanto, percebo um bocadinho de francês. E de italiano e espanhol. Mas não escrevo...

023-Investigadora: E nessas línguas teve alguma formação? Ou contactou com elas a título de viagem ou noutros contextos?

024-Professora Margarida Cruz: Não, foi em contacto com colegas, no estrangeiro... espanhóis. E o francês foi no ciclo.

025-Investigadora: Contactou com outras línguas? Para além do inglês do espanhol, do italiano...

026-Professora Margarida Cruz: Uhm/ romeno, talvez, com o romeno, tinha uma colega romena na Universidade de Triere. Que é também de origem românica. Só.

027-Investigadora: Gostaria de aprender outras línguas? E se aprendesse, quais é que gostaria de aprender?

028-Professora Margarida Cruz: Neste momento, acho que não. Costuma-se dizer que “burro velho não aprende línguas”. Neste momento acho que não.

029-Investigadora: Apesar de não querer ou sentir necessidade de, neste momento, aprender línguas. Considera que, de um modo geral, é importante a aprendizagem de línguas?

030-Professora Margarida Cruz: Sim, claro.

031-Investigadora: Porquê? Quais as razões?

032-Professora Margarida Cruz: Cada vez mais relacionadas com o mundo do trabalho. Cada vez mais. Porque as hipóteses cá em Portugal não são muitas. A maioria dos alunos forma-se e procuram sair de Portugal.

033-Investigadora: Então aprender alunos possibilita o sucesso noutros países?

034-Professora Margarida Cruz: Sim, é uma mais-valia.

035-Investigadora: E considera que há línguas mais importantes do que outras?

036-Professora Margarida Cruz: É assim, todas as línguas são importantes. Mas como língua de comunicação, o inglês é, sem dúvida, para mim, a língua principal de comunicação.

037-Investigadora: E porque é que acha que acontece isso? Porque é que acha que o inglês é uma língua privilegiada?

038-Professora Margarida Cruz: Eu penso que seja porque é uma língua ensinada em todos os países, no currículo de todos os países. Penso, penso/ que seja por isso, não é? E /depois/ por exemplo, a Internet/ é tudo em inglês, não é?

039-Investigadora: Exato, no meio profissional, nos meios de comunicação...

040-Professora Margarida Cruz: A língua de comunicação é o inglês.

041-Investigadora: Acha que o inglês está presente em mais alguma área da sociedade, para além do mundo do trabalho, da internet?

042-Professora Margarida Cruz: Sim, na música. A maior parte das canções que ouvimos na rádio são de língua inglesa.

043-Investigadora: E quais acha que são as vantagens ou desvantagens da aprendizagem da língua inglesa?

044-Professora Margarida Cruz: [SIL] Eu neste momento, penso que há mais vantagens do que desvantagens. Nem estou a pensar em nenhuma desvantagem. Talvez a desvantagem da

pessoa se habituar ao inglês e, depois, não querer aprender outras línguas. Talvez seja essa a única desvantagem. [SIL] Pensar que com o inglês consegue abrir as portas que pretende.

045-Investigadora: E em relação às vantagens... as vantagens de dominar a língua inglesa.

046-Professora Margarida Cruz: São muitas. Há portas em todas as direções. Porque // quando se viaja, quando se procura um emprego, quando / querermos contactar com outras pessoas de outras nacionalidades o inglês é quase sempre um ponto em comum. Por muito mal que uma das partes possa falar, é sempre o ponto de ligação e de ligação, de comunicação.

047-Investigadora: Considera que, nesse sentido, o inglês pode ser um impedimento ou uma porta aberta para a comunicação entre pessoas de diferentes línguas e diferentes culturas?

048-Professora Margarida Cruz: Eu acho uma porta aberta, sim.

049-Investigadora: Então não considera que será um impedimento para... porque referia há pouco que uma pessoa pode achar que é suficiente a aprendizagem do inglês. Nesse sentido, não acha que pode ser um impedimento para a aprendizagem de outras línguas?

050-Professora Margarida Cruz: Sim. Eu também considero que pode ser um impedimento. Porque a pessoa sabendo muito bem o inglês pode não querer - mas eu acho que isso depois tem a ver com cada pessoa. Com a vontade que tem ou não de aprender outras línguas.
11min.

051-Investigadora: Acha que, nesse sentido o papel que desempenha hoje a língua inglesa pode influenciar o ensino/ aprendizagem de línguas? Até pela forma como o currículo de línguas está organizado?

052-Professora Margarida Cruz: Não, não percebi a pergunta.

053-Investigadora: o que eu quero dizer é: Acha que o papel de importância que é dado ao inglês pode influenciar o ensino/ aprendizagem de línguas? Ou seja, pode fazer com que os alunos possam escolher mais o inglês em detrimento de outras línguas?

054-Professora Margarida Cruz: Talvez/ talvez, sim. Embora, neste momento eu ache que também haja muitos alunos a querer enveredar pelo Espanhol. Porque o Espanhol também é uma língua de comunicação. Muita gente fala Espanhol a nível mundial.

055-Investigadora: Exatamente, eu lembro-me há alguns anos quando estagiei que já havia poucas turmas de alemão. Hoje em dia, devem ser menos.... Será que houve mudanças no ensino aprendizagem de línguas nos últimos anos?

056-Professora Margarida Cruz: As mudanças nos últimos anos têm a ver com o espanhol. Com a difusão da língua espanhola e com a possibilidade que os alunos têm agora de estudar espanhol. Antigamente, era o francês, alemão e o inglês. E agora com o espanhol, perdeu-se muitos alunos para o alemão, por exemplo. E mesmo com o francês. Porque há alunos que já no básico querem ter inglês e espanhol.

057-Investigadora: Então, para já não verificamos nenhuma mudança em relação ao inglês, mas sim ao Espanhol?

058-Professora Margarida Cruz: E ao alemão.

059-Investigadora: Sei que estive a lecionar noutros países e comparando um pouco a realidade do ensino aprendizagem de línguas em Portugal e noutros países considera que há diferenças? Quais são as principais diferenças entre o ensino de línguas no estrangeiro e aqui?

060-Professora Margarida Cruz: Basicamente o ensino é idêntico. Agora, tanto na Suíça como na Alemanha, os alunos falam inglês muito bem, muito bem mesmo. Estou a lembrar-me, por exemplo, na Holanda, falam inglês como se fosse a primeira língua, por exemplo.

061-Investigadora: Ou seja, as competências dos alunos em inglês são superiores...

062-Professora Margarida Cruz: São, são. Os Alemães falam muito bem inglês. Portanto, começam muito cedo, como nós agora já começamos na escola primária, eles já há muitos anos que começaram com o inglês na escola primária.

063-Investigadora: E considera que este seja o principal motivo? O ensino precoce da língua inglesa?

064-Professora Margarida Cruz: uhm uhm (resposta afirmativa sem desenvolvimento).

065-Investigadora: E em relação à oferta das línguas, à oferta que os alunos têm de línguas estrangeiras? [SIL] É semelhante a Portugal? Nós começamos, por exemplo, por oferecer o inglês, depois o francês, depois o Alemão, talvez...

066-Professora Margarida Cruz: Sim é semelhante //. Estou a pensa // Não me recordo muito bem na Alemanha. Mas na Suíça // na Suíça/ /. Eles começavam logo na escola primária com o

inglês, era a primeira língua e depois com o Francês. // E penso que podiam também optar pelo Espanhol. Sim/ pelo Espanhol.

067-Investigadora: Agora passando a uma perspetiva mais localizada, em relação à aula de ensino de línguas. Quais é que acha que são as finalidades da aula de língua estrangeira?

068-Professora Margarida Cruz: As finalidades/ é pôr os alunos a comunicar. É sempre a finalidade última. Portanto, adquirir competências para comunicar. É claro que se dá muito peso à gramática, mas adquirir vocabulário é muito importante, porque às vezes consegue-se comunicar não tendo estruturas, frases completamente corretas a nível gramatical, mas usando o vocabulário, tendo um leque grande de vocabulário chega-se à comunicação.

069-Investigadora: E de que forma tem procurado concretizar essas finalidades na sua aula, em termos mais práticos?

070-Professora Margarida Cruz: Através de// um investimento grande na oralidade. Apesar de que os alunos quando chegam ao décimo ano vêm com muita dificuldade em falar inglês em fazer apresentações orais porque nunca fizeram antes, etc... Mas o essencial é incutir nos alunos confiança e não estar sempre a corrigir quando eles falam, para eles não ficarem desmotivados. Portanto, é essencial o tal investimento na oralidade, dentro da sala de aula.

071-Investigadora: Considera que há lugar para outras línguas e outras culturas?

072-Professora Margarida Cruz: Para falar de outras línguas e outras culturas? Sim, o nosso currículo aponta, também, para isso. No décimo ano, temos um tema que é o inglês e as outras línguas no mundo e fala-se nos *Englishes*, portanto, os diferentes sotaques do inglês, sotaques e não só também outras estruturas, que foram adaptadas. E no décimo primeiro ano, temos a unidade do multiculturalismo em que eles fazem um trabalho mesmo sobre outras culturas e outras línguas, e falamos sobre isso.

073-Investigadora: Ou seja, há espaço para atividades, na sua aula promove essas atividades?

074-Professora Margarida Cruz: Sim, às vezes até eles até fazem uns exercícios, que vem mesmo no manual, em que aparecem frases e palavras de outras línguas para eles identificarem.

075-Investigadora: E quais são os objetivos quando desenvolve estas atividades?

076-Professora Margarida Cruz: Consciencializar os alunos para, para as outras línguas e até vocabulário que nós temos na nossa língua materna que tem origem nessas línguas.

077-Investigadora: Já me deu o exemplo de algumas atividades... e a presença no próprio manual de outras línguas, não é? O trabalho de grupo que referiu... Lembra-se de mais alguma atividade que promova na sua aula de inglês em que haja a presença de outras línguas e culturas?

[SIL]

078-Professora Margarida Cruz: Há um trabalho que eles fazem de projeto sobre// aí é sobre o inglês, mas em diferentes cantos do mundo. O inglês e a cultura dos países de expressão inglesa, como a nova Zelândia, a Austrália etc./ Isso fazemos, sim.

079-Investigadora: Agora em termos mais conceptuais, o que entende por competência plurilingue e intercultural?

080-Professora Margarida Cruz: Competência plurilingue/ penso que seja / quando/uma pessoa é capaz de falar diferentes línguas ou pelo menos mais do que uma língua. E competência?

081-Investigadora: Intercultural?

082-Professora Margarida Cruz: Intercultura/ Ora bem, uma competência intercultural/ penso que, também, seja quando uma pessoa é capaz de / interagir e relacionar-se com pessoas de outras culturas.

083-Investigadora: Considera que é uma competência a desenvolver na aula de língua inglesa?

084-Professora Margarida Cruz: Sim, também. Faz parte do projeto educativo de escola, como objetivo, portanto, para levar à inclusão, à escola inclusiva.

085-Investigadora: E de que forma é que acha que essa competência pode ser desenvolvida na aula de língua inglesa?

086-Professora Margarida Cruz: Na aula de língua inglesa, quando falamos do multiculturalismo, de outras culturas e religiões, etc., consciencializar os alunos para isso e para aceitar o diferente.

087-Investigadora: Nós estamos mesmo na fase final da nossa entrevista.... Gostaria só de lhe perguntar como é que acha que correu a entrevista?

089-Professora Margarida Cruz: Correu bem. Sim.

070-Investigadora: Ficou a saber alguma coisa sobre si sobre a entrevista?

071-Professora Margarida Cruz: Ai, não sei...

072-Investigadora: Ainda é uma fase muito precoce, se calhar depois ao ler a entrevista...

073-Professora Margarida Cruz: Não sei... Se fiquei a saber alguma coisa sobre mim? Não sei...

074-Investigadora: E tem algo a acrescentar ao que foi perguntado.

075-Professora Margarida Cruz: Não, não tenho. Estou curiosa em relação ao projeto e em relação às atividades que vamos desenvolver na turma.

076-Investigadora: Ok. Muito obrigada.

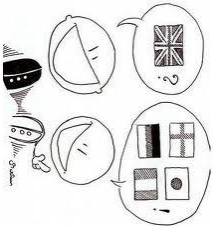
Anexo 3

Biografias linguísticas dos alunos

My language Portfolio

Reflect on your previous language learning and cultural experiences and your present motivation to continue to learning languages and fill in the chart.

1. My Language background



Languages I know by:	List of languages:
using it with members of my family	
using it in the community	
formal education (e.g. language classes at school or work)	
travel	
friendships/social contacts	
working life	
newspapers, magazines, books, cinema, TV, radio	
Other (please list)	

2. Languages I know

About the languages you know:	Languages you know:			
	Portuguese	English		
How/where have you learnt this language?				
Why have you learnt the language?				
What do you like or disliked about this language?				
What do you find easy or difficult about this language?				
Is the language useful to you now? Will it be useful in the future? How?				

Has learning this language helped you with learning other languages?					
--	--	--	--	--	--

3. Learning English

Is English my first foreign language? Yes ____ No ____

About English :	
What you are good at in the language?	
What you need to work harder on?	
Why you want to learn the language (e.g. for your job, for travel or for study)?	
What you want to achieve (e.g. to be able to write an answer to a job advertisement, to be able to chat to someone about your travel experiences, to be able to find information quickly on the Internet)?	
Has English helped you learning other languages? Why?	

4. Write about the language learning experiences that you have particularly valued and/or that have made a strong impression on you:

(Adapted from the European Languages Biography)

5. What other languages would you like to speak? _____

Name: _____

Anexo 4

**Planificação anual da
disciplina de inglês da escola**

Departamento de Línguas

Planificação anual da Disciplina de inglês – 10º ano

Ano Letivo de 2011/2012

	Competências gerais	Unidades/Conteúdos	Tempos
1.º PERÍODO	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver capacidades de interpretação e produção textual, demonstrando autonomia no uso das competências de comunicação; - Interagir com as culturas de expressão inglesa no mundo, demonstrando abertura e respeito face a diferenças culturais; - Usar, apropriada e fluentemente, a língua inglesa, revelando interiorização das suas regras e do seu funcionamento; - Dominar estratégias de superação de dificuldades e resolução de problemas, valorizando o risco como forma natural de aprender; - Utilizar, de forma criteriosa, estratégias conducentes à organização do próprio processo de aprendizagem, demonstrando um permanente esforço de pesquisa e atualização; - Participar em projetos que articulem competências desenvolvidas no âmbito das diferentes disciplinas e desenvolver atitudes de cooperação e responsabilidade; - Demonstrar capacidade para trabalhar, quer de forma autónoma, quer como membro de uma equipa; - Utilizar as tecnologias de informação e comunicação; 	<p>Unidade 0 – Revisão, consolidação de conhecimentos anteriores e trabalho de remediação;</p> <p>Unidade 1 – Os jovens na era global</p> <p>Temáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os jovens de hoje; • Os jovens e o futuro; • As linguagens dos jovens. • PEST: consequências físicas, psicológicas e sociais da maternidade e da paternidade da gravidez • dez na adolescência e do aborto <p>Gramaticals:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tempos verbais(simple present, simple past, present perfect); • Orações condicionais (tipo 1 e 2); • Preposições / dependent prepositions; • Comparativos / superlativos; • Conjunções. <p>Unidade 2 – Um mundo de muitas línguas</p> <p>Temáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O contacto com outras línguas, experiências e culturas; <p>Gramaticals:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formação de palavras: sufixos; • -ed /ing adjectives. 	<p>(x 90 min.)</p> <p>± 6</p> <p>± 15</p> <p>± 4</p>

Anexo 5

**Fichas de trabalho
do módulo 1 da aula 1**

Global English



A. Before watching the video think and write about the following topics:

1. Why do you study English? Do you like studying English? Why?

2. Do you study other languages? Which and why?

3. How do you describe English in comparison to other languages?

4. Is English an important language today? Why? Do you think English will be an important language in the future? Why?

5. What are the advantages and/or disadvantages of learning English today?

6. Is it important to learn other languages when you speak English?

Name: _____

B. Watch the video and answer to the following questions:

1. According to the video how has English spread throughout the world?

2. How is the English language characterized in the video?

As an easy language ☐

As a difficult language ☐

Do you agree? Why?

3. How many people speak English today? _____

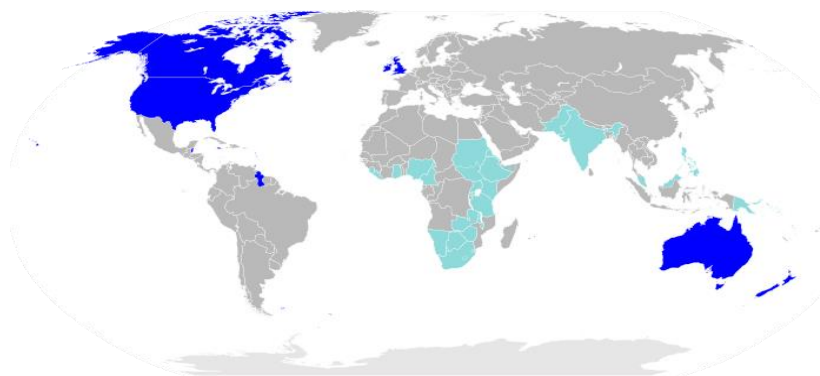
4. Who speaks English?

5. Is there a single variety of English? What varieties of English are mentioned in the text? What do they mean?

6. Why does the author say English should probably be called something else?

C. Look at the map and try to identify the countries where:

- English is the first language;
- English is an official language but not a primary language;



A. Fill in the gaps with numbers and numerical expressions from the audio text.

Global English

English is one of the most widely used languages in the world. Recent estimates suggest that over 1 _____ people speak English as their first language, with possibly some 2 _____ speaking it as a second language. America has the largest number of English speakers – over 3 _____ speak the language as a mother-tongue. English is the official language in many countries, such as Nigeria, South Africa and the Phillipines; it is also an official language in India, alongside Hindi, and some 4 _____ English newspapers are published throughout the country.

Statistics showed that nearly 5. _____ of primary school children now learn English in China. What's more, the total numbers of English speakers in India and China now exceed the number of speakers elsewhere in the world.

English is also the favoured language of the world's major airlines, international commerce and communications. Over 6 _____ of the world's electronically stored information is in English and 7 _____ of the world's scientists read in English. English is an official language, or has a special status in over 8 _____ of the world's territories. English is the language most often studied as a foreign language in the European Union by 9 _____ of schoolchildren. The role of English as a world language is bringing it more and more into contact with new cultures and new societies. And the more we known about different varieties of English around the world the more chance we shall have of understanding other cultural systems.

Source: 100 Questions Answered, Foreign and Commonwealth Office (abridged and adapted)

B. Read the text and fill in the table below.

Total speakers of English	First language:
	Second language:
	Country with the most first-language English speakers:
Dominant international language in	International aviation:
Official language of	

C. Explain the meaning of this expression from the text:

And the more we know about different varieties of English around the world the more chance we shall have of understanding other cultural systems.

D. Write one or two paragraphs about what you have learnt in this class:

Good work!

Name: _____

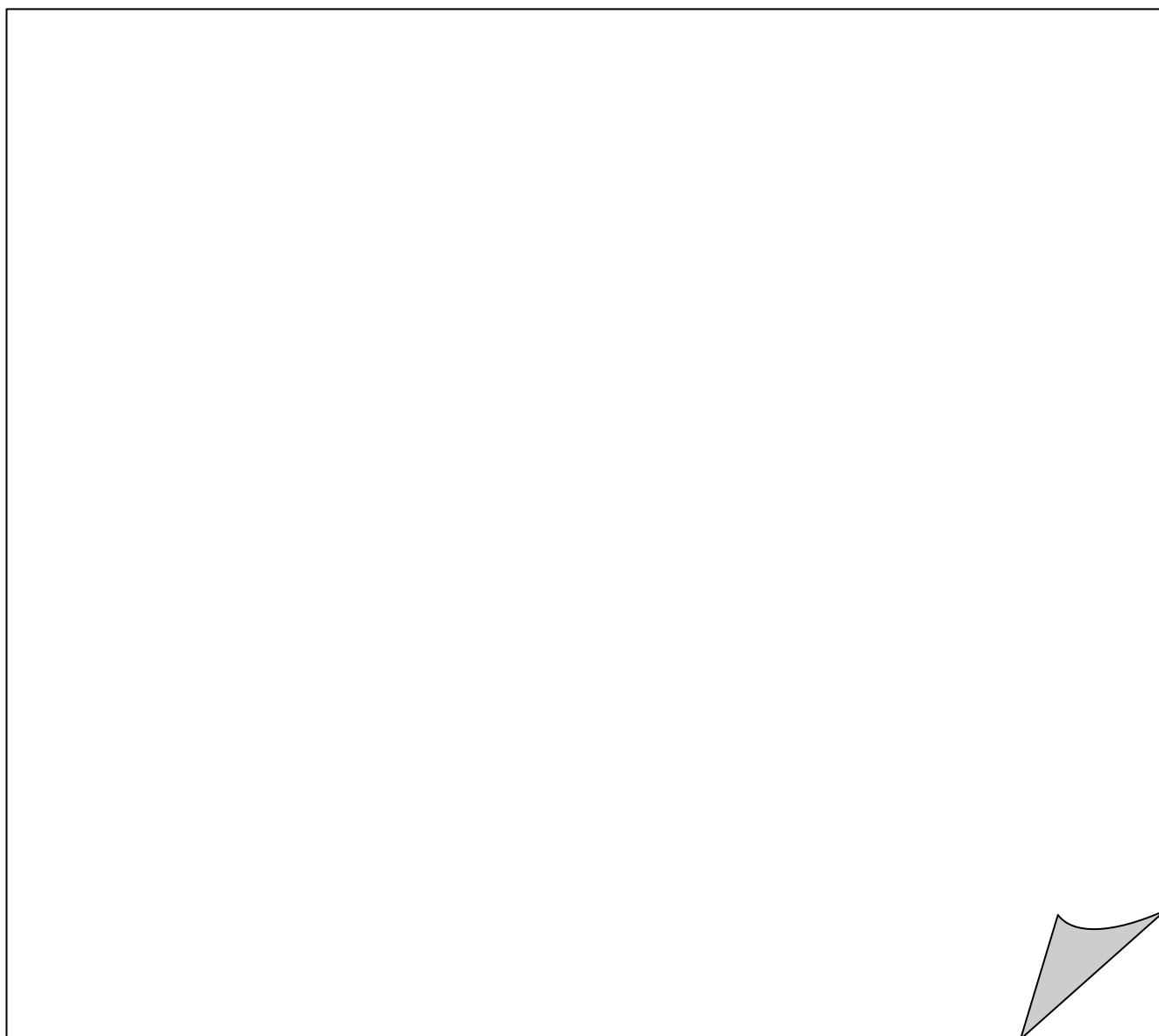
Anexo 6

**Fichas de trabalho
do módulo 1 da aula 2**

English and the world's languages

1. Get in groups and discuss the following questions.

- a) Why is English one of the most widely spoken languages in the world?
- b) Will English keep its monopoly in the 21st century?
- c) Should English or any other language be an international language? What are the main advantages and disadvantages of an international language of communication?
- d) Will a language other than English become the international language in the 21st century?
Why/why not?



English and the world's languages – roleplay

You are going to take part in an international mock meeting about the spread of English. The issue to be discussed is English as a world language in relation to other languages and cultures. Work in groups. The teacher will give you roles. Find evidences to develop your standing point.

For

You support English as a world language of contact. You feel we need a common language to communicate across cultures. It cannot be avoided. The spread of English is a positive development which saves resources and makes linguistic and cultural exchange easier. After all, the advance of English is not aimed at killing off local languages but is simply a means of researching more people. Besides, those with English language skills will be given a privileged opportunity in the labour market and in many other fields and it is a

Against

You think the hegemony of English creates and reproduces inequality and discrimination. You want all languages to get equal status. You also think diversity of languages is a value in itself, similar to biodiversity. Linguistic diversity is one of the European Union's defining features. Each language has its place and a right to defend itself. There are thousands of languages in danger of disappearing. Language erosion is cultural genocide. Moreover, speaking more than one foreign language will give you privileged opportunities in the labour market.

(adapted from Links – 10, pp. 108-111)

1. Read the quotation from David Crystal and explain its message. Do you agree? Why?

“The future of English is very much bound up with the future of being human, a future in which the world’s languages can coexist.”

The Future of English

English is fast becoming the language of science around the world, but what is its future among everyday speakers? One expert points out that the percentage of native English speakers is declining globally while the languages of other rapidly growing regions are being spoken by increasing numbers of people. British language scholar David Graddol says English will probably drop in dominance by the middle of this century to rank, after Chinese, about equally with Arabic, Hindi, and Urdu, a south-Asian tongue closely related to Hindi. He points out that the decline will not be in total numbers of English speakers, but in relative terms.

“The number of people speaking English as a first language continues to rise, but it isn’t rising nearly as fast as the numbers of many other languages around the world simply because the main population group has been largely in the lesser developed countries where languages other than English have been spoken”, says David Graddol.

In a recent article in the *Journal of Science*, Mr Graddol noted that three languages not now near the top of the list of the most spoken might be there soon. These are Bengali, Tamil, and Malay – spoken in south and southeast Asia.

But another expert on the English language says Mr Graddol underestimates the future of its dominance. David Crystal says about one-and-a-half-million of the world’s six-billion people speak it as a second tongue compared to the 400 million native speakers.

“Nobody quite knows what’s going to happen because no language has been in this position before. But all the evidence suggests that the English language snowball is rolling down a hill and is

getting faster and faster. I don't see that process stopping in the immediate future. David Graddol thinks even that momentum will die in the near future but personally I think there is no sign of this," says David Crystal.

David Graddol disagrees with the notion that English's growth as a second tongue means it will become the world language to the exclusion of all others. "We have grown up the idea of dominance meaning that a language actually pushes out other languages and takes over the world. That's not actually what seems to be happening. Precisely because people are learning English as a second language, they are not actually giving up their first language. They are becoming bilingual and multilingual. So the spread of English around the world is actually creating a greatly increased bilingualism and multilingualism. In the future most people will speak more than one language and will switch between languages for routine tasks, " states David Graddol.

Source: www.manythings.org/voa/wm/ (abridged and adapted)

2. Read the text and answer to the questions.

- a) Will English continue to remain widespread and important? What are the opinions of David Graddol and David Crystal about this?

b) Explain the meaning of these expressions from the text.

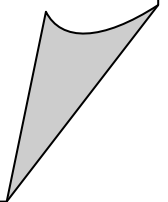
"...the English language snowball is rolling down a hill and is getting faster and faster."

"... a language actually pushes out other languages and takes over the world."

"... a greatly increased bilingualism and multilingualism."

(adapted from Links – 10, pp. 108-111)

Do you think the role of English as a global language is a threat to language and cultural diversity or a positive development which saves resources and makes language and cultural exchange easier? Give your personal opinion on this topic:



Anexo 7

**Fichas de trabalho
do módulo 1 da aula 3**

A. Listening comprehension

1. Match the words and phrases in the table to their definitions.

a. do something badly	b. earlier	c. encouraging
d. feel better after something bad	e. go to regularly (formal)	f. level
g. notice	h. quite good, acceptable	i. take part in
j. television stations	k. very difficult task, an effort	l. very much

attend	beforehand	by far	channels	compete
decent	degree	get over	make a right mess of	
	pick up on	struggle	supporting	

2. Listen to the audio and choose the correct answer to each question.

<http://learnenglish.britishcouncil.org/en/i-wanna-talk-about/learning-languages>

1. Which continent has the speaker **not** lived in?

- a. Asia
- b. Europe
- c. South America

2. Which two things does the speaker do to learn a new language?

- a. go to classes and speak to people
- b. speak to people and use a dictionary
- c. watch TV and listen to the radio

3. Why does the speaker think watching game shows is useful?

- a. because of the pictures
- b. because contestants are always winning
- c. because the language is repetitive

4. What does the speaker say about using newspapers?
- a. it was easy to learn a lot of new words quickly
 - b. a lot of things were happening in the country
 - c. other people could explain new words the writer found
5. What does the speaker say about talking to people in the street?
- a. preparation was necessary
 - b. the embarrassment made it a failure
 - c. people reacted negatively
6. Why were colloquial expressions a problem for the speaker?
- a. they took ten years to learn
 - b. they were never written down
 - c. they were often unnoticed

3. Answer to the questions according to the speaker's point of view.

1. How many languages does he speak?

2. Why does the speaker love learning languages?

3. What's the best way to learn a language according to him?

4. What other methods are there to learn a language?

5. What's the most difficult thing to learn in a language?

Anexo 8

**Fichas de trabalho
do módulo 2 da aula 1**

A world of communic@tion

- Look at the pictures below and divide them into two categories: “old media” and “new media”. Add other examples to your list.



Old media	New media

2. Timeline

Fill in the table with the given prompts.

Communication over the years – a timeline (19875 – 2002)							
1875	1895	1910-1920	1940s	1943	1970s	1990s	2002
Invention of the telephone							Blogs are created

The first electronic computer was created

TV broadcasts to a vast public

The first AM radio station began to broadcast sound

Widespread use of the Net

Invention of the microprocessor- computers became accessible to the public

Lumière invented the cinema

3. Has the development of the new technologies of communication changed the way we access to languages? How?

4. Have the new technologies of communication contributed to the contact with people from other countries? How?

The medi@ and society

1. Read the following extracts and answer to the following questions.

"If globalization is a process of accelerated flow of media content, to most African cultures and children, it is also a process of accelerated exclusion."

Dr. Francis B. Nyamnjoh, University
of Botswana

"Media plays a huge role in society nowadays, which affects the way we think of ourselves. It's hard to believe that it also makes our choices for us because of the way we think, especially with technology improving, there is no way to avoid the media."

16-year-old from Jordan

"...the media is a powerful tool to influence behavior, the way people think and the way they perceive the world. In this way you'd think that the media would use its power for positive change, instead we still see images of "good for nothing" youth instead of the progressive people we are trying to be."

Juma, 21, Zambia

"As an African teenager and a girl, I feel disadvantaged several times not because of my circumstances but because of the images and stories created but others and distributed about my life, my past, my dreams and even my future. When the time comes for me to play a role in the world, there is none left for me because other's prejudices, backed up by images which they have selected as "African", have already determined a pace for me without respecting my right to own my own image."

Neema, 7, Kenya

"The media portray women as consumer beings, only caring about cosmetics and beauty, this is what advertising does. They promote women's beauty – as sex symbols – and not their minds... As for men, movies promote the image of macho men – powerful and successful – ready to get into a fight and solve a problem in combat rather than peacefully. Some of them even go further presenting actors who show sexist behavior."

Alec, 14, Greece

The main reason for eating disorders among young women lies in the media. Their "perfect" pictures haunt us every day, at least here in the US. The models aren't real! They are airbrushed and body parts are taken from several people to compose the "perfect" photo. Young people have to be informed in order to overcome this serious problem."

Mariah, 16, USA

2. Find out who says that:

- a) Who says that the media encourages the obsession for the “perfect body”;
- b) Who has already been discriminated against;
- c) Who believes the media can be a powerful tool;
- d) Who criticizes the media for stereotyping people;
- e) Who thinks the media influences the way we see ourselves and behave;
- f) Who thinks the media allows the access to information but also leads to exclusion.

3. Complete the table with the information given in the extracts. Add further information to support the different points of view.

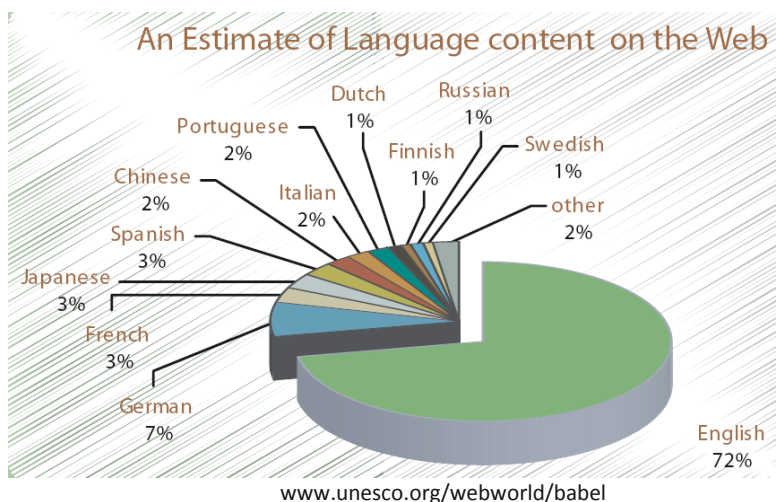
The Media and Society	
Positive aspects	Negative aspects

Anexo 9

**Fichas de trabalho
do módulo 2 da aula 2**

Language diversity and the Internet

A. Look at the graph. What do the numbers tell us?



Over 50% of the world's 6000 languages are endangered and 90% of the world's languages are not substantially represented on the Internet.

It is estimated that about 20% of the world's languages have no written form. The emergence of multimedia technology, managing of digitised voice communication and innovations such as voice recognition and translation systems present new possibilities for the preservation of the rich heritage of these languages in today's digital environment.

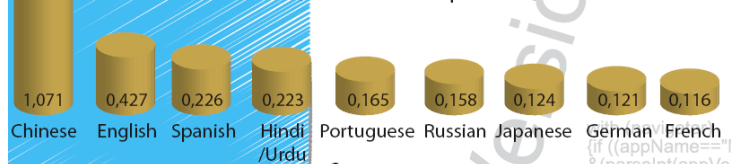
B. Did you know that...?

Most alphabets contain 20-30 symbols, but the relative complexity of the sound systems of different languages leads to alphabets of varying size. The smallest alphabet seems to be that of Rotokas, used in the Solomon Islands, with 11 letters. The largest is perhaps that of Khmer with 74 letters.

The biggest language populations on the Internet (as a percentage)



The ten most widely spoken languages in the world (in billions of speakers)



For the ideological as well as practical purposes, many countries have taken steps to protect the Internet from excessive American influence. The French government once filed a lawsuit against a Georgia Tech campus in Metz, France, whose web page did not translate its contents into French. Arab countries proposed creation of an Arab Intranet, a closed network in which indiscriminate access to political discussion could be blocked. Canadian content requirements are to be extended to the Internet to keep out the American "cultural culture."

C. Read the texts and answer the following questions.

1. In what languages are the texts written? Fill in the gaps with the corresponding language.

Russian	French	Arabic	Chinese
---------	--------	--------	---------

Initiative B@bel

1

L'Initiative B@bel contribue à la réalisation de l'objectif de l'UNESCO - construire des sociétés du savoir, favoriser l'accès universel à l'information et le développement impulsé par l'information – par une stratégie à trois volets incluant des actions dans les domaines des politiques, de la sensibilisation et de la mise en oeuvre de projets pilotes novateurs. Ces activités menées en collaboration avec des partenaires visent à soutenir l'élaboration de contenus et d'outils multilingues sur les réseaux mondiaux d'information et à protéger les langues en péril et leur héritage de savoirs traditionnels. L'Initiative B@bel est un exemple pratique de l'application de stratégies élaborées dans des instruments normatifs de l'UNESCO adoptés par la communauté internationale comme la Recommandation sur la promotion et l'usage du multilinguisme et l'accès universel au cyberspace.



2

Инициатива B@bel способствует достижению цели ЮНЕСКО, связанной с созданием обществ знаний, так как она содействует всеобщему доступу к информации и повышению ведущей роли информации с помощью трехсторонней стратегии, охватывающей деятельность в области политики, информирования общественности и осуществления новаторских пилотных проектов. Эта деятельность, осуществляемая во взаимодействии с партнерами, направлена на поддержку развития многоязычного информационного содержания и механизмов в рамках глобальных информационных сетей, а также на охрану языков, над которыми нависла угроза исчезновения, и выражаемого ими наследия традиционных знаний. Инициатива B@bel служит практическим примером реализации стратегий, разработанных в таких принятых на международном уровне нормативных документах ЮНЕСКО, как Рекомендация о развитии и использовании многоязычия и всеобщем доступе к киберпространству.

وتسهم مبادرة بابل في تحقيق هدف اليونسكو المتمثل في بناء مجتمعات المعرفة، عن طريق السعي إلى تعميم الانتفاع بالمعلومات وتعزيز التنمية المعتمدة على المعلومات، وذلك من خلال استراتيجية ثلاثية الأبعاد تشتمل على أنشطة في مجال السياسات وحفز الوعي وتنفيذ مشروعات تجديدية رائدة. وتنفذ هذه الأنشطة بالتعاون مع الشركاء بهدف دعم العمل على وضع مضامين وأدوات متعددة اللغات لاستخدامها على الشبكات العالمية للمعلومات، وحماية اللغات المهددة بالاندثار وما تحمله من معارف تقليدية متوارثة. وتعد مبادرة بابل مثالا عمليا لتطبيق الاستراتيجيات التي تبلورت في وثائق اليونسكو التقنية المعتمدة على الصعيد الدولي مثل التوصية الخاصة بتعزيز التعدد اللغوي واستخدامه وتعميم الانتفاع بالمجال السيبراني.

B@bel行动正在对联合国教科文组织建立知识社会、促进普遍使用信息和以信息促进发展的目标作出贡献，为此采取了一种三重战略，即在制定政策、提高认识和实施创新性试点项目方面采取行动。这些活动是在合作伙伴的协作下开展的，力求支持全球信息网络上多种语言内容和工具的开发，并对濒危语言及其传统知识遗产加以保护。B@bel行动切实应用了教科文组织通过的《关于促进并使用多种语言及普及网络空间的建议》等国际准则性文件中制定的战略。

2. Read the French version of the text about B@bel project and answer the following questions.

a) What is the text about? Quote from the text to justify your answer.

b) What are the main goals of B@bel Initiative? Quote from the text to justify your answer.

c) Fill in the table considering the different languages.

Languages		
English	Unesco	B@bel
French		
Chinese		
Russian		
Arabic		

D. Now read the English version and check your answers.

In today's emerging knowledge society, information is a key resource for decision-making, empowerment, social participation and human development. So increasingly the ability to access and influence knowledge / information on global information networks, such as the Internet, will influence one's ability to participate in society and determine one's quality of life. Language, our primary means for communication, is clearly crucial to this process. But languages are more than communication tools, they are vehicles of value systems, cultural expressions, an important factor in the identity of groups and individuals. Language diversity is an essential part of the living heritage of humanity that must be nurtured and promoted.

Initiative B@bel is contributing to UNESCO's goal of building knowledge societies, fostering universal information access and information lead development, through a three-fold strategy incorporating actions in the areas of policy, awareness raising and the implementation of innovative pilot projects. These activities carried out in collaboration with partners, seek to support the development of multilingual content and tools on the global information networks and protect endangered languages and their legacy of traditional knowledge. Initiative B@bel is a practical example of the application of strategies elaborated in such internationally adopted UNESCO standard setting instruments as the Recommendation concerning the promotion and use of multilingualism and universal access to cyberspace.

E. After completing all the exercises think of how you have managed to answer the questions.

a) Were the activities easy or difficult to complete? Why?

b) How did you manage to find the information you needed?

c) Did the English version help you completing/correcting the exercises? How?

Anexo 10

**Fichas de trabalho
do módulo 2 da aula 3**

S@fer Internet Day

1. Watch the video and answer the following questions.

a) When is *Safer Internet Day* celebrated?

b) What is the main goal of this celebration?

c) What were the themes of the first celebrations?

d) How is this day celebrated around the world?

e) Is this celebration only aimed at children?

f) What was this year theme?

<http://www.saferinternet.org/web/guest/safer-internet-day>



2. Read the texts about how the project was developed in different countries and answer the questions.

EMU og Medierådet for Børn og Unge har kørt et pilotprojekt på to skoler på Fyn. Dilemmaer blev diskuteret, film blev set, der blev lavet undersøgelser med TOP 10-lister over favoritsider på nettet, udformet spørgsmål og optaget små film på mobilene, der blev tegnet postkort, spillet jeopardy, lavet slideshows og meget mere.

Alt dette har resulteret i et idékatalog lige til at gå til med aktiviteter for hele skoleforløbet. Fokus er tvedelt: Eleverne sætter spot på det de godt kan lide på nettet og samtidig lærer de om nye teknologier, om webetik og netsikkerhed.



<http://www.emu.dk/webetik/undervisning/skole/index.html>

1. What's the word for school? _____

2. What activities were organised?

- a) Teenagers watched a talk show about how to be safe when surfing on the Internet.
- b) Teenagers watched their TOP 10 favourite shows.
- c) Teenagers debated on their dilemmas, they watched films, played games and visited the ten most visited websites, among other activities.

3. What were the main outcomes of this project in Denmark?

- a) All this has resulted in a catalogue that was shown to the whole school. While working in this project, students were learning about new technologies and about Internet safety.
- b) Students created blogs on the Internet where they expressed their opinion about safety online.
- c) All this has resulted in a set of ads that were forecasted on local television channels.

De «Safer Internet Day » of de «Internationale dag voor een veilig internet » zal haar achtste editie ingaan op dinsdag 7 februari 2012 in meer dan 60 landen, waarvan 27 lidstaten uit de Europese Unie.

Op deze dag zet de hele wereld het veilig en verantwoord gebruik van (mobiel) internet bij kinderen en jongeren in de kijker. Voor deze negende editie van dit grootschalige, wereldwijde preventie-event, werd als centraal thema 'Connecting generations' gekozen. Daarmee willen we de nadruk leggen op het intergenerationele aspect van onze internet- en multimedia-opvoeding. We willen een veilig en verantwoord gebruik van het (mobiel) internet bij kinderen en jongeren promoten door hen te stimuleren om het internet samen met hun ouders en grootouders, maar ook kleinere broers en zussen te ontdekken. Klein en groot kunnen immers van elkaar leren!

<http://www.clicksafe.be/sid/nl/>

1. According to the text, how many countries are involved in the celebrations of *Safer Internet Day*? _____
2. What's the word for brother? _____
3. What does the last sentence of the text mean?
 - a) Parents should control children's access to Internet.
 - b) The celebrations of *Safer Internet Day* are dedicated to young people.
 - c) Young and old can learn from each other after all.

Proiectul Sigur.Info este dezvoltat de un Consorțiu format din Salvați Copiii România – Coordonator national, FOCUS – Centrul Roman pentru Copii Disparuti si Exploatati Sexual si Positive Media, incepand cu septembrie 2008. Proiectul face parte din programul comunitar multianual de promovare a utilizarii, in conditii de mai mare siguranta a Internet-ului si a noilor tehnologii on-line, Safer Internet plus.

<http://sigur.info/index.php?/proiect-sigur.info/descriere-proiect-sigur.info/despre-proiect.html>

1. The project was developed within a consortium entitled:
 - a) "Safety and cooperation in Romania"
 - b) "Save the Children in Romania"
 - c) " Save Internet Privacy in Romania"
2. When was this project first created? _____
3. Translate the last sentence of the text (Portuguese or English).

Dzień Bezpiecznego Internetu (DBI) obchodzony jest z inicjatywy Komisji Europejskiej od 2004 roku i ma na celu inicjowanie i propagowanie działań na rzecz bezpiecznego dostępu dzieci i młodzieży do zasobów internetowych. W Polsce Dzień Bezpiecznego Internetu od 2005 roku organizowany jest przez Fundację Dzieci Niczyje oraz Naukową i Akademicką Sieć Komputerową (NASK) – realizatorów unijnego programu „Safer Internet”. Głównym partnerem DBI 2012 jest Fundacja Orange.

DBI ma na celu przede wszystkim inicjowanie i propagowanie działań na rzecz bezpiecznego dostępu dzieci i młodzieży do zasobów internetowych, zaznajomienie rodziców, nauczycieli i wychowawców z problematyką bezpieczeństwa dzieci w Internecie oraz nagłośnienie tematyki dotyczącej bezpieczeństwa online.

<http://dbi.saferinternet.pl>

1. What does the expression "Dzień Bezpiecznego Internetu" mean? _____
2. Since when is *Safer Internet Day* celebrated in Poland? _____
3. Which was the main partner involved in the Polish Project this year? _____
4. What's the word for themes (topics/subjects)? _____

3. Think about last classes activities especially those you have contacted with different languages and answer the following questions:

1. Were the activities related to languages easy to accomplish? Why? /why not?

2. How have you managed to work with languages you have never learnt? What strategies have you used?

3. What have you learnt about yourself and your ability to work with languages?

Good work!

Anexo 11

**Fichas de trabalho
do módulo 3 da aula 1**

A. Read the text and answer the following questions:

Top 10 'inventions' that changed the world

A panel of 20 experts from the British Science Association drew up the list of the innovations to mark National Science and Engineering Week. Here is the list in full.

By Richard Gray 13 March 2009



1. GPS Technology

Originally developed as a navigation system by the United States military, the Global Positioning System uses a network of satellites around the Earth to pinpoint the exact position of a receiver anywhere on the planet. Since its development in 1978, it is now used in cars, aircraft and boats. Geologists use it to track the movements of continental plate tectonics and glaciers while conservation scientists have tagged turtles with GPS receivers to follow their epic migrations.

2. The Sony Walkman

In 1979 Sony spawned the era of wearable technology with its iconic personal stereo. It enabled music fans to listen to their music while on the move without inflicting their choices on those around them. It provided the soundtrack to millions of morning commutes. This wearable technology has now evolved, thanks to Apple, into the iPod and has changed music forever.

3. The Bar code

These boring sets of black and white lines can now be found on almost every single item bought from a shop. At first glance, it seems hard to see how they possibly made any impact on the world, but they have fundamentally changed the way we shop. Norman Woodland first developed an early form of the bar code in 1949 by combining ideas from movie soundtracks and Morse code to help him speed up store checkouts. They now stores to instantly access product details, prices and stock levels with a sweep of a laser.

4. TV Dinners

Traditional family dinners around the table disappeared and pre-packaged "ready meals" eaten on the sofa has become the norm since 1970s. Due to hectic lifestyles, the products, which were often frozen, were designed to make life easier for time-pressed consumers. The popularity of processed food, however, is also blamed for driving the obesity crisis. With high fat, salt and sugar content to make the meals last longer on the shelves, the diet of the Western world has deteriorated.

5. PlayStation

Although games consoles had been around for some time, Sony's PlayStation took gaming out of spotty teenager's bedrooms and into adult living rooms when it was released in 1994. As of July 2008 more than 102 million PlayStation units have been sold, while the next generations, PlayStation 2 and PlayStation 3, have also been turned into best sellers. The gaming industry is now worth almost as much as the film industry, taking in more than £15 billion in 2008.

6. Social Networking

Around the world, every day, more than three billion minutes are spent by computer users on Facebook. Along with other social networking sites such as MySpace and Twitter, it has completely changed the way we interact and who we interact with. Online social networking has allowed people to rekindle friendships with friends they lost touch with years ago. Others chat online with complete strangers on the other side of the world.

7. Text messages

Text messaging has created a new vocabulary and new grammar that is almost incomprehensible to those who do not use it. LOL and FYI have now passed into everyday English. Among 13-17 year olds, text messaging now outweighs old fashioned phone calls by seven to one.

8. Electronic Money

In the UK there were 7.4 billion purchases made during 2008 with plastic cards. Combined with internet banking, cards have made the cheque almost redundant. Credit cards gave us greater convenience for spending, greater security and the ability to spend money anywhere in the world.

9. Microwaves

Not the ovens, but the electromagnetic waves. Microwaves – electromagnetic radiation with wavelengths ranging between 1 millimetre and one metre – are used by mobile phones, wireless broadband internet and satellite television. Radar, which helped Britain win the Battle of Britain, also uses microwave radiation.

10. Trainers

Nightclub bouncers might not like them, but trainers changed fashion and the feet of generations. The Goodyear Metallic Rubber Shoe Company was the first to use a new manufacturing process that melded rubber to cloth in 1892, but it was not until the 1970s they took off. With the help of celebrity endorsements by sporting superstars such as basketball legend Michael Jordan, trainers turned from being purely practical clothing for sport into a fashion item. The Army now reports that young people are increasingly growing up without ever wearing leather shoes and their feet are now too soft to wear traditional military boots.

(Abridged and adapted from *The Telegraph*)

- 1. Why has the Sony Walkman changed the way people listen to music?**
- 2. What are the consequences of processed food in peoples' lives?**
- 3. In what way has PlayStation changed teenagers' habits?**
- 4. Why are microwaves considered one of the ten most important inventions of the world?**

My significant intercultural experiences

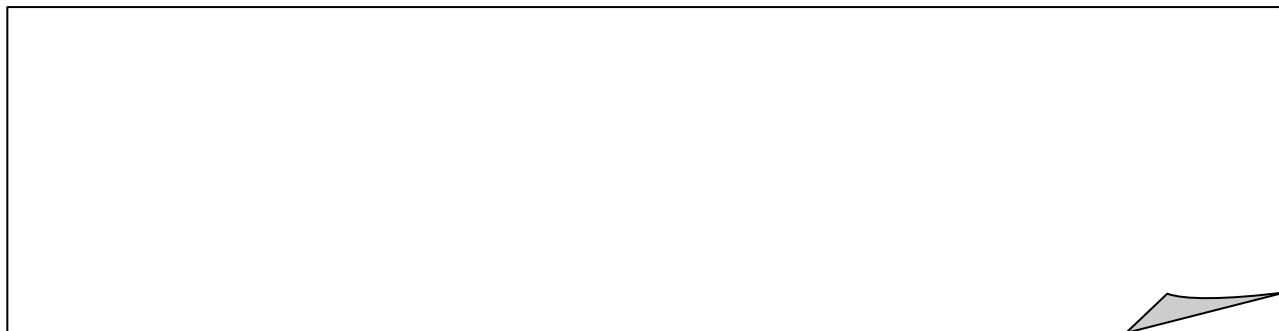
Report on meetings and experiences with other cultures in your own land or abroad that have contributed to broadening your intercultural understanding of another language area. Give a few relevant examples.

Think about surprises, misunderstandings, differences, and what was interesting, difficult, enriching.

a) At school and in your spare time (social contacts/ friends)



b) At home/ with your family



c) Travelling



What have you learned about the other culture or about yourself? How have these experiences influenced your attitude toward culture and language?



Name: _____

(Adapted from the European Language Portfolio)

Anexo 12

**Fichas de trabalho
do módulo 3 da aula 2**

A. Future predictions: Technology wonders ahead

January 2, 2000

Have you ever thought about having a small computer chip embedded into your body that receives information and transmits it directly into your brain? This is just one out of several surprising predictions coming from futurists gazing into what lies ahead for humanity in the new century and beyond.

1. What will the world of technologies be like in 2050? Work in groups and make predictions about the future of technology concerning the following areas: medicine, transportation, communications, languages and intercultural contacts.

<http://edition.cnn.com/2000/US/01/01/predictions/>

2. Discuss on the following predictions.

Forecasts for the future:

- The number of centenarians worldwide will increase from 135,000 today to 2.2 million people by 2050.
- Biomonitoring devices that resemble wristwatches will provide wearers with up-to-the minute data about their health status.
- Tiny electronic microchips implanted in a person's forearm could transmit messages to a computer that controls the heating and light systems of intelligent buildings.
- Farmers will become genetic engineers, growing vaccines as well as food.
- The worldwide consumption of meat will double by 2050.
- Water scarcity could threaten 1 billion people by 2025.
- The human population will level off by 2035, while pet populations will increase dramatically.
- Ninety percent of the world's 6,000 languages could become extinct by 2100.

Source: World Future Society



B. Future predictions: what will happen to minority languages?

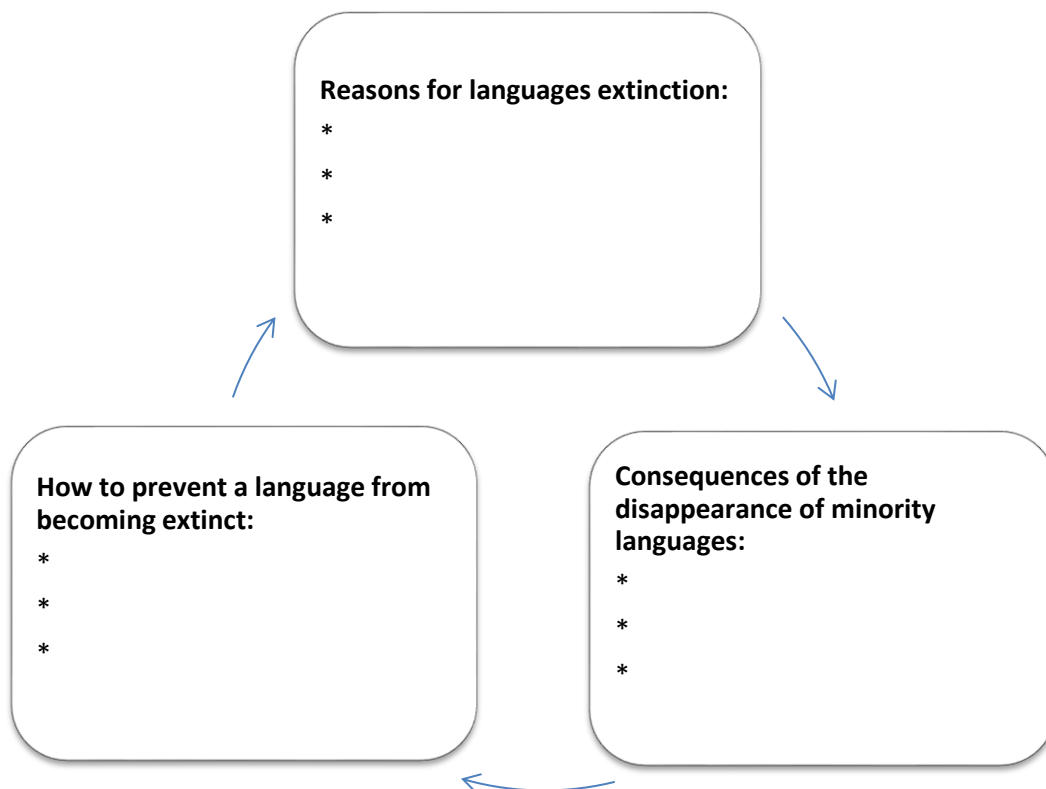
B1. Watch the video and answer to the following questions.

1. Where does the action take place?
2. How many living languages are there in the world according to this video?
3. How many people speak this language?
4. Why were scientists interested in recording this language?
5. What will happen if this language disappears according to linguist David Harrison?
6. How many languages are in danger of extinction?
7. In what way has technology allowed to save this language?



<http://travel.nationalgeographic.com/travel/enduring-voices/>

B2. Watch the video again and fill in the chart.



B3. What do the words mean in Koro?

may-nay

may-pah



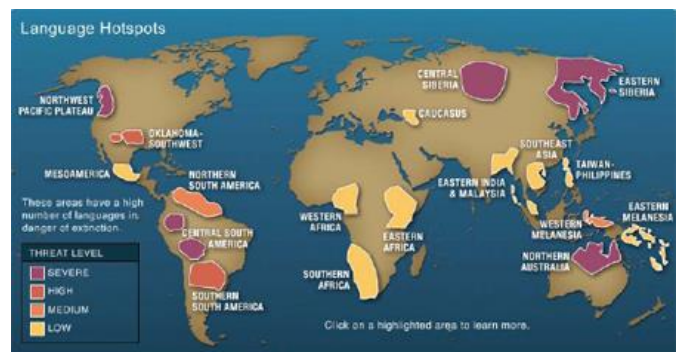
moo-yoo

kah-plah-yeh

B4. Read the text and complete the chart from the previous exercise.

Losing Our World's Languages

Every 14 days a language dies. By 2100, more than half of the more than 7,000 languages spoken on Earth—many of them not yet recorded—may disappear, taking with them a wealth of knowledge about history, culture, the natural environment, and the human brain.



National Geographic's Enduring Voices Project (conducted in collaboration with the Living Tongues Institute for Endangered Languages) strives to preserve endangered languages by identifying language hotspots—the places on our planet with the most unique, poorly understood, or threatened indigenous languages—and documenting the languages and cultures within them.

Why Is It Important?

Language defines a culture, through the people who speak it and what it allows speakers to say. Words that describe a particular cultural practice or idea may not translate precisely into another language. Many endangered languages have rich oral cultures with stories, songs, and histories passed on to younger generations, but no written forms. With the extinction of a language, an entire culture is lost.

Much of what humans know about nature is encoded only in oral languages. Indigenous groups that have interacted closely with the natural world for thousands of years often have profound insights into local lands, plants, animals, and ecosystems—many still undocumented by science. Studying indigenous languages therefore benefits environmental understanding and conservation efforts.

Studying various languages also increases our understanding of how humans communicate and store knowledge. Every time a language dies, we lose part of the picture of what our brains can do.

Why Do Languages Die Out?

Throughout human history, the languages of powerful groups have spread while the languages of smaller cultures have become extinct. This occurs through official language policies or through the allure that the high prestige of speaking an imperial language can bring. These trends explain, for instance, why more language diversity exists in Bolivia than on the entire European continent, which has a long history of large states and imperial powers.

As big languages spread, children whose parents speak a small language often grow up learning the dominant language. Depending on attitudes toward the ancestral language, those children or their children may never learn the smaller language, or they may forget it as it falls out of use. This has occurred throughout human history, but the rate of language disappearance has accelerated dramatically in recent years.

1. What is the main goal of the Enduring Voices Project?

2. Do you know any other similar project? Which one? How did you become aware of this project? What do you remember of the project?

3. The number of languages in danger of extinction has increased dramatically. On the other hand, there has been great concern in the promotion and preservation of minority languages. What do you think will be the future of minority languages?

4. What will be the role of English in the future?

Name: _____

Anexo 13

**Fichas de trabalho
do módulo 3 da aula 3**

US\$12 million project for ICTs in West African universities

A. Watch the video and answer the following questions.

<http://www.un.org/wcm/content/>

<http://www.youtube.com/watch?v=DQxvRB4FUoY>

<http://www.youtube.com/watch?v=doVVEcidowU>

<http://www.youtube.com/watch?v=uk-IE7EjChU>

<http://www.youtube.com/watch?v=1akcDMfexDE&feature=rel>

B. Read the text and answer the questions.

14-02-2011 (Paris) Signing ceremony, UNESCO/Michel Ravassard

The Director-General of UNESCO, Irina Bokova, signed an agreement to launch a US\$12 million project to boost the information and communication technology capacity of West African universities, notably by creating a regional virtual library network.

The agreement was signed with Soumaïla Cissé, President of the Commission of the West African Economic and Monetary Union (UEMOA), which is providing the funds. The project is part of a wide-ranging cooperation plan initiated in 2006 by UNESCO and the UEMOA. It aims to develop the use of information and communication technologies (ICTs) to support an ongoing reform of higher education in the UEMOA member states (Benin, Burkina Faso, Cote d'Ivoire, Guinea Bissau, Niger, Mali, Senegal and Togo). "Higher education is a vital force for development. Funding this project shows the commitment of your organization to reforming and modernizing higher education by creating centres of excellence," said Irina Bokova. "The new technologies are the most effective method to reach this goal, by creating virtual libraries accessible to all, accelerating exchange between professors and students and stimulating research."

"With the expert assistance of UNESCO, this project will empower teachers, students and researchers," said Soumaïla Cissé. "We are indeed conscious that education is the key to the future, because emerging countries are founded on the quality of human resources. The virtual library we are creating will serve our young people both as roots and as wings!"

The three-year project will install ICT infrastructure, both material and virtual, in higher education institutions. The campuses of eight universities, one in each UEMOA country, will be equipped with fibre optic equipment and at least 200 computers with high-speed connection. In addition to a regional virtual library network to which universities will be linked, the project will set up a cyber institute giving professors on-line access to training courses. A central data base for calculating students' course credits in all state universities will be established, to help harmonize academic standards and facilitate student mobility.



1. What's the main goal of this project?

2. What will be done to accomplish this goal? Quote the examples given in the text.

3. What does Soumaïla Cissé mean when she says that *"The virtual library we are creating will serve our young people both as roots and as wings!"*.

4. In your opinion will these measures help solving the *digital divide*?

C. Group work

Imagine you are a politician and your main goal is to help solving the *Digital Divide*. You think people should have the same opportunities regarding access to technologies and education. Think of how you would solve this problem. Prepare a speech where you will present your ideas.

Research Guide

1. Visit the following website, choose one or more languages and fill in the tables.
<http://www.bbc.co.uk/languages/>

What language/s did you choose? Have you learnt the language/s before?

Why have you chosen this/these language/s?

What are you good at in this/these language/s?

What do you need to work harder?

How would you characterise the language/s (written form and the way it sounds)?

How would you characterise the language/s in relation to Portuguese?

How would you characterise the language/s in relation to English or other languages you know?

What strategies have you used to learn the language/s?

When I learn a language...

People learn in many ways: by seeing and hearing; reflecting and acting; reasoning logically and intuitively; memorising and visualising. You may find it helpful to reflect on your own learning styles. Each individual is different. Look at the learning styles described below and see which might apply to you.

Tick the boxes for the approaches which best describe the learning style you feel most comfortable with and add further comments. This will help you identify the best way of working to improve your language skills.

- ☐ I enjoy reading and prefer to see the words I am learning. I like to learn by looking at pictures and flashcards.
- ☐ I prefer to learn by listening. I enjoy conversations and the chance for interactions with others.
- ☐ I prefer to concentrate on the details of language, such as language rules and structures, and enjoy taking apart words and sentences.
- ☐ I prefer an interactive approach to learning a new language, to 'take risks' when communicating and learn from my mistakes.
- ☐ I prefer learning a language to communicate an idea, rather than worry about whether I have used language rules and structures correctly.
- ☐ I prefer to think about the language and how to communicate what I want to say accurately. I prefer to take my time in formulating what to say.

Write about the way you learn a language:



Adapted from the European Language Portfolio and from the European Framework *CARAP*

Name: _____

Anexo 14

**Ficha de reflexão
sobre o workshop linguístico**

Workshop de Línguas – Language Corners



1. O que aprendi neste workshop

2. O que mais gostei e porquê:

3. O que menos gostei e porquê:

4. No que senti mais/ menos dificuldades:

5. Principais contributos deste workshop para mim:

Nome: _____

Anexo 15

**Guião de entrevista
em *focus group***

Guião do *Focus Group*

Data: setembro 2012

Duração: 90 minutos (aula de inglês)

Participantes: 25 alunos, 6 entrevistas aos grupos de trabalho da aula de inglês (4-5 elementos cada)

Critério de selecção dos grupos: Grupos de trabalho da aula de inglês, formados pelos alunos no início do ano lectivo (2011/12).

Material: 1 gravador áudio, 1 guião do *focus group* e 1 guião de notas de campo para o observador externo.

Observação externa: 1 observador

Pré-teste: a realizar com alunos dos cursos livres de inglês (Intermédio I) de uma turma do Departamento de Línguas da universidade de Aveiro¹

1. **Objetivos gerais do *Focus Group***

- a) Compreender, aprofundar e confirmar os resultados obtidos através da análise dos dados recolhidos ao longo do plano de intervenção pedagógico-didática.

Neste sentido, o *focus group* foi construído tendo em conta as seguintes hipóteses, formuladas após uma análise preliminar dos dados recolhidos ao longo do programa de intervenção didáctica:

- A língua inglesa constitui-se como um importante meio de comunicação internacional;
- A língua inglesa representa uma porta para a aprendizagem de outras línguas;
- A aula de inglês apresenta-se como espaço de presença e abertura a outras línguas e culturas;
- A diversidade linguística e cultural é importante e permite um melhor conhecimento de mim e do Outro;
- É possível compreender uma língua que não se tenha aprendido/ contactado anteriormente;
- É possível perceber a mensagem principal e algumas palavras de um texto (oral ou escrito) numa língua estrangeira, ainda que não perceba o conteúdo integral do texto;

¹ Os alunos conhecem parte das actividades desenvolvidas no plano de intervenção didáctico, uma vez que estas foram testadas nesta turma dos cursos livres do Departamento de Línguas da Universidade de Aveiro à doutoranda.

- b) Avaliar o contributo do plano de intervenção pedagógico-didáctica no desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos a partir da aula de inglês;

O projeto de intervenção didáctica permitiu-me:

- contactar com diferentes línguas e conhecer falantes de diferentes línguas e culturas;
- refletir sobre a língua inglesa enquanto língua de comunicação internacional;
- refletir sobre diferentes línguas e culturas;
- reconhecer a importância da diversidade linguística e cultural;
- refletir sobre o meu repertório linguístico e sobre os meus contactos interculturais;
- desenvolver as minhas competências linguístico-comunicativas;
- desenvolver as minhas competências metalinguísticas;
- reconhecer que os conhecimentos que tenho sobre línguas e culturas me permitem comunicar mais facilmente com falantes de outras línguas e culturas;
- desenvolver a minha vontade de aprender novas línguas e de conhecer e comunicar com diferentes povos e culturas.

2. Estrutura e objetivos específicos do *Focus Group*

Fases	Objetivos específicos	Atividades a desenvolver	Guião do <i>focus group</i>
Fase 0 Introdução	i) Cumprimentar os presentes e agradecer a sua presença. ii) Assegurar a confidencialidade dos dados recolhidos. iii) Contextualizar a atividade de <i>focus group</i> .		<p>Olá a todos,</p> <p>Queria, antes de mais, agradecer a vossa participação e assegurar que todos os dados aqui recolhidos são anónimos e confidenciais, tendo a gravação um objetivo meramente investigativo.</p> <p>No ano lectivo transato, tiveram oportunidade de participar no projeto “Tornar-se plurilingue na aula de Inglês”, que teve lugar nas aulas de inglês. Hoje, gostava de vos convidar a partilhar comigo a vossa opinião relativamente às atividades desenvolvidas na aula de inglês e a aprofundar alguns dos conteúdos abordados.</p>
Fase I Retrospectiva sobre o trabalho realizado ao longo do projeto de intervenção didática	i) Relembrar as atividades desenvolvidas ao longo do projeto de intervenção didática; ii) Levar os alunos a refletir sobre as atividades realizadas e sobre os possíveis objetivos subjacentes a estas atividades.	<p>Mostrar aos alunos os seus portfólios, onde estão presentes todas as suas fichas de trabalho, bem como, algumas fotografias de atividades realizadas ao longo do ano. Será pedido aos alunos que descrevam algumas atividades (as que mais gostaram e as que menos gostaram) e que se questionem sobre os possíveis objetivos dessas atividades. Para além disso, os alunos serão questionados sobre se, na sua opinião, os objetivos foram alcançados. Apesar das questões serem feitas ao grupo, elas devem ser respondidas de forma individual.</p>	<p>Lembram-se das atividades que realizamos no âmbito do projeto? Quais as atividades de que se conseguem lembrar? (esperar que os alunos façam referência a algumas das atividades)</p> <p>Para vos ajudar, gostaria de vos mostrar os vossos portfólios/conjunto de fichas realizadas e algumas fotografias. (Dar tempo aos alunos para que consultem os portfólios e as fotografias. Esperar e/ou tirar partido dos comentários).</p> <p>- Que atividades gostaram mais de realizar?</p> <p>- Quais terão sido os objetivos dessas atividades?</p> <p>- Acham que esses objetivos foram alcançados?</p> <p>- Que atividades gostaram menos de realizar? Porquê?</p>

<p>Fase II</p> <p>Aprofundar/ corroborar os resultados encontrados</p>	<p>i) Identificar representações dos alunos em relação à língua inglesa e às línguas de uma forma geral;</p> <p>ii) Identificar representações sobre a relação da língua inglesa com outras línguas;</p> <p>iii) Identificar as representações sobre os objetivos da aula de língua inglesa e sobre a presença de outras línguas nesta aula;</p> <p>iv) Aferir a importância dada à diversidade linguística e cultural;</p> <p>v) Aferir a importância dada aos seus percursos linguísticos e à reflexão realizada durante o projeto de intervenção didática.</p>	<p>Nesta fase da entrevista em <i>focus group</i> pretende-se que os alunos descrevam e reflitam sobre as imagens apresentadas, por forma a que seja possível obter informação que venha confirmar (e complementar) ou refutar as hipóteses formuladas anteriormente.</p>	<p>Análise da imagem do projecto (anexo I)</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que vos diz esta imagem? - Com que falante se identificam? Porquê? - Quais são as vantagens/ desvantagens de um ou outro falante? - Consideram suficiente falar uma língua estrangeira, nomeadamente o inglês? - Consideram importante conhecer outras línguas e culturas? Porquê? <p>Imagem da relação entre a língua inglesa e outras línguas estrangeiras (anexo II)</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que vos diz esta imagem? - Qual a importância atribuída à língua inglesa nos dias de hoje? - Consideram que comunicar em língua inglesa proporciona o contacto com outras línguas e culturas ou, por outro lado, desvaloriza o contacto com outras línguas e culturas? Porquê? <p>Imagem sobre a aula de inglês (anexo III)</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que representa a imagem? - Consideram que a aula de inglês é um espaço consagrado exclusivamente ao ensino/ aprendizagem do inglês ou que há lugar a outras línguas e culturas? Porquê? Se sim, qual o objectivo dessa inclusão? - No âmbito do projeto puderam contactar com outras línguas que, segundo os vossos testemunhos, nunca tinham aprendido antes. O que acham dessa experiência em contexto de aula de inglês? - O que aprenderam sobre a vossa relação com as línguas/ com falantes de outras línguas durante o projeto? - É possível compreender línguas sem que as tenhamos aprendido na escola? <p>Anexo IV</p>
--	---	---	---

Os alunos serão confrontados com algumas das suas citações proferidas ao longo do projeto de intervenção didática.

<p>Fase III</p> <p>Avaliação do plano de intervenção pedagógico-didática</p>	<p>i) Identificar os principais contributos/ constrangimentos do plano de intervenção didática;</p> <p>ii) Averiguar possíveis implicações do plano de intervenção didática no futuro dos alunos.</p>	<p>Será pedido aos alunos que avaliem o decorrer do plano de intervenção didática, questionando-os sobre os principais contributos e/ou constrangimentos encontrados. Os alunos serão também questionados sobre possíveis implicações do plano na forma como perspectivam a língua inglesa, a diversidade linguística e cultural e a aula de inglês.</p>	<p>Passamos, então, para a fase final da nossa entrevista:</p> <ul style="list-style-type: none"> - De uma forma geral, quais pensam terem sido os principais contributos do projeto? - Na vossa opinião, quais foram os pontos fracos do projeto? O que poderia ter sido diferente? - O projeto influenciou, de alguma forma, a maneira como perspectivam: <ul style="list-style-type: none"> • a língua inglesa? • a diversidade linguística e cultural? • o seu percurso linguístico e cultural? • a aula de inglês? - O projeto despertou a vossa vontade de aprender novas línguas/ sobre diferentes culturas quais? - O projeto despertou a vossa vontade de comunicar com falantes de outras línguas e culturas?
<p>Fase IV</p> <p>Avaliação do <i>focus group</i></p>	<p>i) Avaliar o decorrer da entrevista;</p> <p>ii) Aferir a existência de informação adicional que os alunos considerem importante para a entrevista.</p>	<p>Será pedido aos alunos para avaliarem o decorrer da entrevista em <i>focus group</i> e para partilharem alguma informação adicional que considerem pertinente.</p>	<p>Chegamos ao fim da nossa entrevista:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acham que correu bem? - Têm alguma coisa a acrescentar?

Anexo I



Anexo II



Anexo III

The English classroom:



I don't know....
maybe 200
languages...

Ciao means Hi in
Italian.

I know that in
India most people
don't eat beef,
because cows are
sacred.

How many
languages are
there in the world?

Anexo IV

Grupo 1

Elementos: IB, IP, PA, CA.

CA: Sentiste muita dificuldade em trabalhar com um texto em francês, justificando que nunca tiveste francês. No entanto, afirmas que “it’s funny to know that you can talk to other language if you try.” (Aprendizagem retirada através dos contactos interculturais. A Carla constata que não é necessário saber todas as palavras para perceber uma frase/ideia numa língua que não se conhece.) Continuas a achar que podemos aprender uma língua sem a termos aprendido na escola? Porquê? Podes dar-me algum exemplo? Como podemos realizar essa aprendizagem?

IP: Consideras que o Inglês é uma língua muito importante uma vez que permite o contacto entre povos falantes de diferentes línguas e que através do inglês podemos conhecer outros povos e diferentes línguas e culturas, não é? (...) Afirmas, também, ter curiosidade em conhecer outras línguas e culturas. Consideras que neste sentido o projeto foi ao encontro daquilo que querias? O que achaste da possibilidade de aprender línguas numa plataforma online e no workshop de línguas?

IB: Consideras que o inglês é uma língua muito importante uma vez que permite o contacto entre falantes de diferentes línguas e que através do inglês podemos conhecer outros povos e diferentes línguas e culturas. Para além disso, consideras que o Inglês será uma língua importante no futuro ao nível profissional. A certa altura afirmas “but sometimes we forget that there are other languages and they are as important as English.” O que te levou a dizer isto? (...) Achas que o projeto serviu para nos chamar à atenção para a importância das línguas?

PA: Através do contacto com outras línguas, afirmas repetidas vezes teres descoberto as tuas dificuldades em aprender outras línguas. Será que isso te desmotivou a aprender línguas ou, pelo contrário, te motivou a conhecer outras línguas e culturas?

Grupo 2

Elementos: JM, MM, GR, RG.

GR: Consideras que o inglês é uma língua muito importante uma vez que permite o contacto entre falantes de diferentes línguas e que através do inglês podemos conhecer outros povos e diferentes línguas e culturas. Afirmas que é importante falar outras línguas, uma vez que “the more languages you know, the best you are and it’s easier to find a job”. Concordas com esta síntese de ideias? Todos os contactos que estabeleceste com diferentes povos e as suas culturas permitiram-te tomar consciência que é importante aprender sobre outras culturas e que, como dizes, “we should be tolerant about different people”.

Neste sentido, consideras que o projeto foi ao encontro das tuas expectativas?

JM: Consideras que é necessário aprender diferentes línguas, mas não justificas esta afirmação. Porquê?

Quando tiveste a possibilidade de aprender uma língua estrangeira na plataforma online escolheste aprender Italiano e Búlgaro. Uma das experiências correu muito bem e outra não correu tao bem. O que se passou? O que aprendeste sobre ti? Consideras que esta experiência, a par do workshop de línguas, te motivou ou desmotivou a aprender outras línguas? (a aluna afirma que o principal contributo do workshop foi o facto de este a ter motivado para aprender outras línguas).

MM: Há uma questão à qual não respondes: Achas importante aprender línguas? Porquê?

Afirmaste que gostas de conhecer outras línguas e culturas. Achas que o projeto foi ao encontro dos teus interesses, na medida em que te proporcionou o contacto com outras línguas e culturas?

RG: Como faltaste à primeira aula do projeto não consegui saber qual a tua opinião sobre a língua inglesa, sobre o seu papel no mundo e sobre a sua relação com outras línguas e culturas. Também não conheci a tua opinião sobre a importância de aprender outras línguas quando já se sabe inglês. (...)

Esta era a tua opinião antes do projeto? Achas que o projeto te ajudou a mudares de opinião?

Grupo 3

Elementos: AC, FR, CP, JC

AC: Quando tiveste oportunidade de aprender uma língua, aprendeste búlgaro, mas esta não parece ter sido uma boa experiência, não é verdade? Porquê?

Para além disso, dizes "I don't interact with people who doesn't know how to speak Portuguese". No entanto, no workshop de línguas a tua experiência parece ter sido melhor. Nesse momento, já contactaste com falantes de outras línguas. Como foi a experiência? Gostavas de repetir? Disseste que não és bom em línguas e não te dá bem com elas. Porquês?

Achas que depois do projeto isso mudou? Há alguma língua que gostasses de aprender?

CP: No início do ano, quando preenchestes a tua biografia linguística disseste que não querias aprender outras línguas. No entanto, ao longo do ano pareces ter gostado de aprender outras línguas e de ter contactado com falantes de outras línguas e culturas, de tal forma que, no workshop de línguas o que menos gostaste foi de não ter contactado com todas as línguas. O que mudou?

FR: Consideras o inglês uma língua importante e gostas de a aprender e referes que aprender outras línguas é igualmente importante, mas não justificas porquê. Porque consideras que aprender línguas é importante?

JC: Consideras que o inglês é uma língua muito importante, uma vez que permite o contacto entre povos falantes de diferentes línguas e que através do inglês podemos conhecer outros povos e diferentes línguas e culturas, não é? Afirma, também, ter curiosidade em conhecer outras línguas e culturas. Consideras que neste sentido o projeto foi ao encontro daquilo que querias? O que achaste da possibilidade de aprender línguas numa plataforma online e no workshop de línguas?

Grupo 4

Elementos: GV, GF, JC e AM.

AM: Afirmaste que contactar com diferentes línguas é uma tarefa difícil. No entanto, alguns dias depois referes: "I realized that if we do an effort to understand we can actually do it". Continuas a achar que é possível compreender algumas línguas ainda que nunca as tenhas aprendido na escola? Se sim, achas que foi uma descoberta importante? Porquê? Que estratégias utilizaste para compreender línguas que nunca tinhas aprendido antes?

GF: Consideras que aprender inglês é importante uma vez que todos falam inglês e que será uma língua necessária no teu futuro. Para além disso, consideras que não é necessário aprender outras línguas quando se fala inglês. Porquê? Ao longo do ano pareces ter gostado de contactar com outras línguas. Como caracterizas essas experiências? Continuas a achar que se souberes inglês não é necessário aprender outras línguas? Porquê?

GV: Consideras que aprender línguas é importante, mesmo que já conheças inglês. No entanto, afirmas não gostar de outras línguas. Afirmas que como não consegues comunicar com a Miau Miau, acabaste por desistir de tentar. Que dificuldades sentias? Achas que o facto de não gostares de línguas estrangeiras está relacionado com o teu afastamento com a colega chinesa? Depois de teres tido a possibilidade de aprender italiano numa plataforma online e outras línguas no workshop de línguas continuas a achar o mesmo?

JC: Consideras que a língua inglesa é importante e te permite comunicar com falantes de outras línguas, bem como, conhecer outras culturas. Afirmas que quando se sabe inglês não é necessário aprender outras línguas, mas que é sempre útil fazê-lo. Porque afirmas isto? Afirmas não teres muito jeito para línguas. No entanto, quando questionado sobre o workshop de línguas afirmas que o que mais gostaste foi a possibilidade de aprender línguas novas e outras culturas. Afirmaste que os principais contributos do workshop foram "faltar à aula de físico-química e de inglês". Continuas a achar que estes foram os principais contributos do workshop?

Grupo 5

Elementos: DM, FG, FF, JP.

DM: Durante o projeto tiveste oportunidade de falar sobre algumas das viagens que realizaste. Deste especial destaque à viagem realizada a Cuba, pois segundo o que escreveste, “eles têm uma cultura muito própria”. Consideras que o que te atraiu nesta viagem foram as diferenças culturais? O que aprendeste sobre a sua cultura? E sobre a sua língua? Tiveste de utilizar inglês na viagem? Porque? Achas essencial conhecer inglês nos dias de hoje? Porque? E outras línguas? Porque? Neste sentido, achas que o projeto foi ao encontro das tuas expectativas? Porque?

FG: Afirmas utilizar a língua inglesa para comunicar com falantes de outras línguas, recorrendo frequentemente ao Francês, certo? Segundo as tuas reflexões, o inglês permite-te comunicar com falantes de outras línguas e aprender sobre outras línguas e culturas. No entanto, não consideras que seja suficiente aprender inglês, reconhecendo a importância de aprender outras línguas. Quais as vantagens de conhecer outras línguas? Quando questionado se querias aprender outras línguas, referiste apenas a língua Espanhola. No entanto, durante o projeto escolheste aprender italiano e no workshop de línguas afirmaste que aquilo que menos gostaste foi o facto de não poderes ter contactado com todas as línguas presentes na sala. O que mudou?

FF: Tu és uma aluna que afirma gostar muito da língua inglesa e a considera importante para o seu futuro, mas reconheces a importância e gostas de aprender outras línguas pois, segundo afirmaste “the more languages we know, the more intelligent we are”. Porque dizes isto? Consideras que aprender inglês nos permite aprender sobre outras culturas. Achas que o inglês também nos permite aprender sobre outras línguas? Como?

Dizes, a certa altura, que o contacto que estabelecees com outras línguas e culturas te fez ser mais tolerante. O que queres dizer com esta afirmação? Afirmaste que o *workshop* te deu “a oportunidade de conhecer culturas que diferem e muito” da nossa e também o contacto com pessoas e línguas estrangeiras, permitiu a uma pessoa como eu, apaixonada pelo mundo e por tudo o que contém, alargar um pouco mais os horizontes.” Podes explicar esta afirmação?

JP: Consideras que é necessário aprender diferentes línguas, mas não justificas esta afirmação. Quando tiveste a possibilidade de aprender uma língua estrangeira na plataforma online escolheste aprender Italiano e Turco. O que achaste desta experiência? O que aprendeste sobre ti? Consideras que esta experiência, a par do workshop de línguas, te motivou ou desmotivou a aprender outras línguas?

Grupo 6

Elementos: DB, ES, EF, IO e RP.

DB: No início do ano afirmaste que o inglês é a língua mais importante e mais interessante do que outras línguas. Continuas a achar o mesmo? Porquê? Achas importante conhecer outras línguas e outras culturas? Porquê?

ES: Durante o projeto afirmaste “seres bom na interação com os outros” e que esta experiência é, para ti, muito agradável, mas não justificas porquê. Porque te avalias desta forma? Podes dar-nos algum exemplo? Que línguas utilizas na interação com falantes de outras línguas?

IO: Afirmas ter uma paixão pela língua inglesa. Através do contacto que estabeleceste com falantes de outras línguas dizes ter descoberto que utilizas sempre, em primeiro lugar o Inglês para comunicar, sendo que esta é, para ti, uma língua que te permite comunicar e conhecer outras línguas e culturas. Porque achas que isso acontece? Afirmas, também, ter curiosidade em conhecer outras línguas e culturas. Consideras que neste sentido o projeto foi ao encontro daquilo que querias? O que achaste da possibilidade de aprender línguas numa plataforma online e no workshop de línguas?

EF: Consideras a língua inglesa mais difícil do que outras línguas, mas consideras que é uma língua importante pois se trata de uma língua de comunicação internacional, não é verdade? Afirmas que a língua inglesa te permite conhecer novas línguas e culturas. Porquê? Parece ter mostrado ao longo do projeto uma grande vontade de aprender novas línguas e novas culturas, é verdade? Numa ficha de reflexão, quando falavas sobre o que aprendeste sobre ti afirmaste: “percebi que quando não sei a língua das pessoas com quem tenho de comunicar é mais fácil comunicar com elas através do inglês, que sendo uma língua universal possibilita o conhecimento de outras culturas. Mas quando é possível optar por outra língua como o castelhano, é preferível para mim, porque acho mais fácil.” Em que medida é que esta reflexão e conhecimento sobre ti e sobre a forma como te relacionas com as línguas te pode ajudar na interação com falantes de outras línguas?

RP: Consideras que o principal contributo do *workshop* de línguas foi o facto de teres faltado a Físico-química. Continuas a achar o mesmo? Será que esse foi apenas o principal contributo do projeto para ti? Afirmas também que o contacto com falantes de outras línguas te permitiu perceber que “Não é fácil perceber as outras culturas pela diferença entre as culturas e línguas.” O que queres dizer com esta afirmação? Consideras que conhecer um falante de outra língua e a sua cultura te pode aproximar ou afastar dela?

Anexo 16

**Relatório das atividades
realizadas no módulo 1**

Relatório das atividades desenvolvidas no primeiro módulo do plano de intervenção pedagógico-didático

13 de dezembro de 2011

Introdução

O presente relatório terá como objetivo descrever o decorrer das três aulas vídeo-gravadas que compõe o primeiro módulo do plano de intervenção pedagógico-didático, bem como, apresentar os dados recolhidos durante este período. Desta forma, o relatório será constituído, em primeiro lugar, por um resumo das atividades realizadas. Seguidamente, serão identificados os constrangimentos e as mais-valias encontradas na dinamização destas atividades. Esta reflexão será baseada na informação recolhida através das fichas de observação de aulas e do diário da investigadora. Finalmente, serão apresentados os dados recolhidos através das fichas de trabalho realizadas e das biografias linguísticas dos alunos. Pretende-se com este relatório construir uma base de trabalho para a análise prévia dos dados recolhidos durante o primeiro módulo de intervenção pedagógico-didática.

1. Descrição das atividades do primeiro módulo do plano de intervenção pedagógico-didático:

a) Tema e objetivos;

Módulos	Objetivos investigativos	Objetivos educativos
Modulo 1 O sujeito e as línguas	<ul style="list-style-type: none">➤ Identificar representações dos alunos em relação à língua inglesa e à sua aprendizagem;➤ Identificar representações dos alunos em relação às línguas e à sua aprendizagem;	<p>Levar o aluno a:</p> <ul style="list-style-type: none">• Refletir sobre o papel da língua inglesa no mundo em relação a outras línguas e culturas;• Refletir sobre o futuro da língua inglesa;• Refletir sobre o seu percurso linguístico; <p>(Adaptado do quadro de referência, domínio dos saberes - CARAP)</p>

O primeiro módulo do plano de intervenção tinha como principal objetivo conhecer os alunos da turma do 10ºD, mais concretamente, identificar as suas representações em relação à língua inglesa e às línguas e em relação à sua aprendizagem. Desta forma, foram planificadas três aulas de noventa minutos com o objetivo de levar os alunos a refletirem sobre o papel da língua inglesa no mundo e em relação a outras línguas e culturas e sobre o futuro da língua inglesa como língua de comunicação internacional. Numa terceira aula, os alunos foram convidados a refletir sobre o seu percurso enquanto aprendentes de línguas e sobre a importância e utilidade de conhecer diferentes línguas.

b) Primeira aula

A primeira aula foi dinamizada no dia 21 de novembro de 2011 e serviu de introdução à segunda unidade da planificação anual (e do manual) do 10º ano: *A world of many languages*. A aula começou com uma breve apresentação do projeto de doutoramento por parte da investigadora. A apresentação do projeto proporcionou vários momentos de reflexão sobre a aprendizagem de línguas, bem como, sobre o papel do inglês como língua de comunicação internacional. A título de exemplo, apresento a imagem analisada pelos alunos durante a apresentação do projeto. Alguns alunos identificaram-se com o primeiro locutor, enquanto outros alunos se identificaram com o segundo locutor, justificando a sua escolha.



No final da apresentação, a investigadora deixou a questão: *Can EFL lead to language and cultural diversity awareness and, thus, foster the principles of Plurilingual Education?* A grande maioria dos alunos respondeu que a língua inglesa constitui uma porta aberta para a aprendizagem de outras línguas e culturas. Duas alunas justificaram a sua resposta afirmando que a aprendizagem do inglês estimula a curiosidade por outras línguas e, desta forma, proporciona a vontade de aprender outras línguas (*“We have to see English as just another language”*). Esta atividade inicial teve como principais objetivos: i) apresentar e contextualizar o projeto e o plano de intervenção; ii) estimular a participação dos alunos no projeto.

Após esta atividade inicial, foi dada aos alunos uma ficha de trabalho (anexo 1) onde lhes foi pedido para responder a questões sobre as razões para a aprendizagem da língua inglesa ou de outra língua estrangeira, sobre a sua opinião em relação à língua inglesa, sobre as vantagens e desvantagens e sobre a importância de aprender esta língua ou qualquer outra língua estrangeira. Os alunos foram convidados a partilhar as suas respostas oralmente.

Seguidamente, os alunos assistiram a um vídeo sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo ao longo de vários séculos e foram convidados a resolver alguns exercícios referentes à informação apresentada no vídeo. Esta atividade permitiu que fossem revistas as principais razões para a língua inglesa ser, nos dias de hoje, uma língua de destaque no panorama da comunicação internacional. Para além disso, foram referidas questões como as famílias de línguas (línguas germânicas e línguas latinas), as razões pelas quais a língua inglesa é considerada uma língua fácil ou difícil, o número de falantes não nativos de língua inglesa em relação ao número de falantes nativos de inglês, bem como a diversidade de variantes da língua inglesa. Os alunos procederam, ainda, à identificação num mapa dos países onde a língua inglesa é a primeira língua e dos países onde esta língua é uma língua oficial mas não é a primeira língua.

A última atividade da aula consistiu na audição de um texto, no qual os alunos tinham de preencher espaços com a informação em falta. Não houve tempo para realizar a reflexão proposta nos exercícios C e D da segunda ficha de trabalho (anexo 1). No entanto, alguns alunos entregaram a ficha preenchida na aula seguinte.

c) Segunda aula

A segunda aula teve lugar no dia 24 de novembro de 2011 e deu continuidade ao tema abordado na aula anterior. Os alunos começaram por realizar um trabalho de grupo onde discutiram as questões relacionadas com o papel da língua inglesa nos dias de hoje, nomeadamente em relação ao seu papel como língua de comunicação internacional (anexo 2). Foi ainda discutido o futuro da língua inglesa.

Em seguida, os alunos foram convidados a partilhar as principais conclusões a que chegaram os grupos. Em relação à discussão gerada pela apresentação do trabalho realizado em grupos, importa referir que surgiram posições contraditórias em relação ao futuro da língua inglesa. Alguns alunos consideram que a língua inglesa continuará a desempenhar um papel de destaque no panorama de comunicação internacional. Outros alunos consideram que outras línguas (por exemplo: Chinês e o Alemão) ocuparão o estatuto atual do inglês.

Seguidamente, os alunos procederam à leitura de um texto intitulado *The future of English* (anexo 2), onde são apresentadas as diferentes perspetivas de David Crystal e David Graddol em relação ao futuro da língua inglesa. Os alunos responderam às questões relacionadas com a interpretação do texto. Finalmente, os alunos formam grupos e preparam um debate sobre a relação da língua inglesa com a diversidade linguística e cultural.

d) Terceira aula

Na última aula do primeiro módulo procedeu-se à visualização de um vídeo onde um menino indiano fala diversas línguas por questões de trabalho. Professora e alunos analisaram o vídeo em conjunto abordando questões relacionadas com os motivos para a aprendizagem de línguas, com trabalho infantil e com as vantagens de conhecer diferentes línguas e culturas. A discussão serviu para clarificar conceitos como os de *poliglota* e de falante *plurilingue*. Os alunos foram questionados sobre as línguas que aprenderam e sobre as que gostariam de aprender, sobre diferentes formas de aprender línguas.

Posteriormente, os alunos ouviram um texto sobre o perfil de um falante de línguas estrangeiras e responderam a exercícios de compreensão oral. A correção foi feita com a ajuda de uma apresentação PowerPoint. Este texto serviu de exemplo para estabelecer a ponte com a atividade final que consistiu no preenchimento das biografias linguísticas dos alunos. Os alunos demoraram mais tempo do que o esperado e, por isso, acabaram de preencher as biografias linguísticas na aula seguinte.

2. Constrangimentos e mais-valias das aulas dinamizadas no primeiro módulo – reflexão baseada na informação recolhida através das fichas de observação de aulas e do diário da investigadora.

No final da primeira aula, a investigadora e a professora consideraram que as atividades não tinham dado espaço suficiente para a discussão. Os alunos tinham muito a dizer sobre o tema abordado. No entanto, acredita-se que as suas opiniões tenham ficado registadas nas fichas de trabalho. Nas primeiras atividades, os alunos anteciparam algumas questões que foram abordadas nas atividades seguintes. A turma é muito participativa e interessada. As opiniões nem sempre são consonantes e a maioria dos alunos não hesita em mostrar discordância com o que está a ser apresentado.

Desta forma, na segunda aula foram pensadas atividades que permitissem aos alunos discutir a temática em causa (trabalhos de grupo e debate). No entanto, foi impossível gravar a discussão desenvolvida em pequenos grupos que foi brevemente registada por tópicos pelos alunos. Penso que seria importante registar o que foi discutido pelos grupos pois, certamente, se perderam discussões muito interessantes. Assim, na minha opinião, é necessário que os momentos de discussão sejam complementados com um momento de registo escrito individual para que possamos ter acesso à opinião de cada aluno.

Alguns alunos continuam sem participar oralmente. É necessário criar condições para que estes alunos intervenham nas discussões em sala de aula. Uma possibilidade será permitir que os alunos se expressem em português como aconteceu com a aluna Mariana que, no final da aula, recorreu ao português para defender a sua opinião. Nesta situação, a vontade de expressar a sua opinião era tão forte que a aluna passa a falar português por encontrar dificuldades em falar inglês. O trabalho em parceria com a professora de filosofia (diretora de turma) e de religião e moral terá um papel importante pois os alunos terão espaço para expressar a sua opinião em português.

Na terceira aula, confirmou-se uma situação que se tinha já vindo a sentir nas primeiras aulas. Na minha opinião, nos exercícios de compreensão oral e escrita não será necessário fazer exercícios de língua. Pelo contrário, considero ser mais importante explorar apenas os conteúdos e esclarecer dúvidas à medida que forem surgindo.

3. Apresentação dos dados recolhidos

A turma é constituída por 25 alunos mas, na primeira aula, só estiveram presentes 22 alunos. Apesar de terem sido recolhidas 22 fichas de trabalho, nem todos os alunos responderam a todas as respostas.

Respostas à ficha de trabalho sobre o papel da língua inglesa

1. Why do you study English? Do you like studying English? Why?

Do you like English?	Ocorrências
Yes	12
No	2
I can handle it	2
Número de respostas	16

Tabela 1

Reasons why students like the language	Ocorrências
It's an interesting language	2
Importance of History of the English speaking countries	1
It's easy	2
It's a way to know other languages	1
It will be important in the future	3

Tabela 2

Reasons why students don't like the language	Ocorrências
It's difficult	1
Lack of competences in English	1

Tabela 3

Why do you study English?	Ocorrências
It's an important language spoken all over the world	7
It will be important in the future	7
It's important to communicate	5
My parents made me study English	1
It was the first language I learnt	2
It's easy	3
It's important for my career	3

Tabela 4

2. Do you study other languages? Which and why?

Nesta questão os alunos afirmaram estar a aprender outra língua mas, na verdade, todos as ocorrências se referem à aprendizagem de línguas feitas no passado.

Which languages?	Ocorrências
Portuguese	2
Spanish	6
French	12
German	1

Tabela 5

Reasons for learning languages	Ocorrências
Because it's easy	1
Because it's part of the school syllabus	4
Because I like the language	1
Because it will be useful in the future (to communicate)	3

Tabela 6

Reasons for not learning languages	Ocorrências
I'm not interested in learning languages	1

Tabela 7

3. How would you describe English in comparison to other languages?

English	Ocorrências
English is easy/ easier than other languages	16 (64%)
English is more difficult than other languages	3
It's more interesting than other languages	7
It's an important language	2

Tabela 8

4. Is English an important language today? Why? Do you think English will be an important language in the future? Why?

Is English an important language today?	Ocorrências
Yes	21
No	0
Total de respostas:	21

Tabela 9

Will English be an important language in the future?	Ocorrências
Yes	11
No	0
Total de respostas:	11

Tabela 10

Reasons why:	Ocorrências
It's a useful language (it "opens doors")	3
It is spoken by many people around the world	13
It's the language of economy (world market)	1
Professional reasons	4
Leisure (reading newspapers, watching TV, travelling)	3
Because it allows people to communicate with other languages and cultures	4

Tabela 11

5. What are the advantages and/ or disadvantages of learning languages today?

Advantages of speaking English	Ocorrências
It leads to better professional opportunities	3
It allows people to speak with other people from other countries and nationalities	10
It allows people to listen to music, watch TV and travel	1
It makes people more intelligent	1

Tabela 12

Disadvantages of learning English	Ocorrências
There are no disadvantages	8
People learn only English and think it's not necessary to learn other languages	3

Tabela 13

6. Is it important to learn languages when you speak English?

Is it important to learn other languages?	Ocorrências
Yes	19
No	2
Total de respostas:	21

Tabela 14

Respostas registadas dos trabalhos de grupo

A segunda aula teve lugar no dia 24 de novembro de 2011 e, como já foi referido, começou por identificar as representações que os alunos têm sobre o papel da língua inglesa como língua internacional de comunicação, bem como, sobre o futuro desta língua. O trabalho foi realizado em grupos de quatro elementos, pelo que foram recolhidas cinco fichas de trabalho que correspondem aos cinco grupos formados para a realização desta tarefa.

Em resposta à primeira questão - Why is English one of the most widely spoken languages in the world? –os alunos mobilizaram os conteúdos apresentados no vídeo da aula anterior e registaram os argumentos já discutidos como: a expansão do império britânico, o papel da língua inglesa nas ciências e tecnologias durante os séculos XIX e XX e o papel dos EUA na cultura de massas (música, marcas, celebridades). Um dos grupos referiu ainda que um dos motivos pelo qual a língua inglesa é uma das línguas mais faladas no mundo está relacionado com o facto de esta ser uma língua fácil.

A segunda questão indagava os alunos sobre o futuro da língua inglesa. Nas respostas dadas a esta pergunta, as opiniões dividiram-se sendo que três dos grupos consideram que o inglês continuará a deter o monopólio como principal língua de comunicação internacional. Pelo contrário, dois grupos consideram que esta situação será alterada, uma vez que, segundo um dos grupos, “Japan is becoming important in the commerce and industry” e, segundo outro grupo, “ Chines is starting to expande their language and their values. They are starting to be a powerful country through the technology and innovation.”

Em relação à terceira questão - Should English or any other language be an international language? What are the main advantages and disadvantages of an international language of communication?- três grupos responderam de forma explícita que é importante a existência de uma língua de comunicação internacional, pelo facto de esta permitir resolver problemas a nível internacional (por exemplo: problemas económicos) e por proporcionar o conhecimento e interação de/e com outras culturas. No entanto, alguns grupos, apesar de

apresentarem as vantagens já mencionadas, referem as seguintes desvantagens: perda de interesse por outras línguas e culturas e falta de necessidade em aprender outras línguas.

Em relação à última questão - Will a language other than English become the international language in the 21st century? Why/why not? – dois dos grupos consideram que a língua inglesa continuará a ser a língua de comunicação internacional e dois grupos referem que outras línguas desempenharão essa função. No entanto, um dos grupos apresenta algumas hesitações “We don’t know, the world is always changing but the English is very strong right now.”

Respostas à ficha de trabalho entregue no final da segunda

Como o trabalho foi realizado em grupos de quatro/ cinco elementos foi solicitado, no final da aula, o preenchimento de uma ficha de sistematização das principais ideias discutidas na aula. Tendo em conta que a aula foi bastante preenchida, pouco tempo foi dedicado a esta atividade. Assim, apenas dez alunos preencheram esta ficha pelos seguintes motivos apontados pelos alunos: cansaço, preguiça, falta de tempo para o final da aula.

A análise às respostas dadas vem sistematizar os dados até então recolhidos, uma vez que se verifica que os dez alunos consideram a língua inglesa como uma língua de extrema importância a vários níveis (língua de comunicação entre povos, língua para obter sucesso profissional, para viajar, de acesso a outras culturas). Um dos alunos considera que se não existisse uma língua global, como é o caso do inglês, não haveria consenso entre povos de diferentes línguas e culturas.

Alguns alunos (4 alunos) afirmam que a língua inglesa pode constituir um entrave à aprendizagem de outras línguas e culturas e justificam dizendo que algumas pessoas consideram que saber inglês é suficiente e não há, por isso, necessidade de aprender outras línguas.

Outros alunos (5 alunos) referem que o Inglês não constitui uma ameaça à aprendizagem de outras línguas. Pelo contrário, estes alunos consideram que a língua inglesa promove o encontro com outras línguas e culturas. Um dos alunos diz que o inglês é uma língua fácil e por isso não é um entrave à aprendizagem de outras línguas. Outro refere que “o inglês não pode ser visto como algo que apague o passado, como algo que ponha de lado outras línguas e as suas culturas e histórias. O inglês é um “extra”. Algo que enriquece o nosso conhecimento e o acesso a muitas outras coisas como a comunicação, culturas, histórias e pessoas” (resposta dada em português).

Biografias linguísticas

Nesta aula todos os alunos estiveram presentes pelo que obtivemos resposta a 25 biografias linguísticas.

1. Línguas em presença

Languages I know by:	Portuguese	English	French	Spanish	Japanese	German	Italian
using it with members of my family	24	5	7	1	0	1	0
using it in the community	24	12	5	4	0	1	0
formal education (e.g. language classes at school or work)	23	24	10	7	0	0	0
travel	12	16	8	10	0	0	0
friendships/social contacts	25	15	4	4	0	0	0
working life	21	8	3	1	0	0	0
newspapers, magazines, books, cinema, TV, radio	20	25	4	9	4	1	2
Other (please list)	0	0	0	0	0	0	0

Tabela 15

2. Imagens das línguas

English

How/Where have you learnt this language	Ocorrências
School	24
Language school/ institute	2
Playing video games	2
TV/cinema/radio	8
Travelling	1
Family	3
Internet	1
Extraclasses	1
Friends	1

Tabela 16

Why have you learnt this language?	Ocorrências
It's compulsory at school	11
It's good for my future	3
It's a useful language	1
It's a beautiful/interesting language	2
To play video games	2
I like/love the language	3
It's an important language	4
To communicate	4

Tabela 17

What do you like/dislike about this language?			
Like		Dislike	
Everything	4	It's a difficult language	3
It's easy /very easy to learn	9	Grammar	4
A lot of people know the language	3	Writing	1
I like the way it sounds/the accent	2		
It's a beautiful language	2		
It's a useful language	3		
It's a simple language	2		

Tabela 18

What do find easy/difficult about the language?			
Easy		Difficult	
Everything	4	Grammar	3
Grammar	7	Building sentences	2
Reading	1	Vocabulary	3
Listening	1	Accent	2
Speaking	1	Speaking	3
Understanding	1	Understanding	1
		Being fluent	1

Tabela 19

Is English a useful language? Why?	Ocorrências
Yes	23
No	0
A lot of people speak this language	9
I want to study in another country	4
It's an important language	2
To travel	3
To communicate	4
To work	7

Tabela 20

Has it helped you learning other languages?	Ocorrências
Yes	17
No	6
No answer	2

Tabela 21

Reasons why: “Because it has helped me learning German / Spanish.”

“Because the vocabulary is similar to other languages”.

Portuguese

How/Where have you learnt this language	Ocorrências
At school	16
At home/with family	21
Playing video games	1
Tv/cinema/radio	3
Travelling	0
Internet	0
Extraclases	0
Friends	0

Tabela 22

Why have you learnt this language?	Ocorrências
It's my mother tongue	10
It's the first language in Portugal	3
My parents speak this language	1
I had no choice	4
I'm Portuguese	3
To live in community	1
It's the official language in Portugal	1
To communicate	4

Tabela 23

Tabela 24

What do you like/dislike about this language?			
Like		Dislike	
Everything	4	It's a difficult language	6
Because it makes my identity	1	Grammar	8
Beautiful language	4	Expressing myself	2
Speaking	2	It's boring	1
It's an easy language	2		
It's an important language	1		

What do find easy/difficult about the language?			
Easy		Difficult	
Everything	7	Grammar (specially verbs)	16
Grammar	0	Writing	1
Reading	1	Vocabulary	2
Because it's similar to Spanish	1	Punctuation	1
Speaking	1	Speaking	1
Vocabulary	1	Poems	1
		Accent	1
		Reading comprehension	1

Tabela 25

Is Portuguese a useful language? Why?	Ocorrências
Yes	19
No	1
It's the language of my country	7
I want to live in Portugal	2
It's an important language for my future	1
Portugal is a great country	1
To communicate (family and friends)	4
To work	2

Tabela 26

Has it helped you learning other languages?	Ocorrências
Yes *	23
No **	1
Sometimes	1

Tabela 27

* Mostly French, for example Spanish, similar vocabulary (3x), teachers explain in Portuguese, it has helped me learning English and French.

** No, because it's very different from other languages.

French

(apenas 13 alunos indicaram a língua francesa)

Tabela 28

How/Where have you learnt this language	Ocorrências
School	12
TV/cinema/radio	1
Travelling	2
Family/at home	5

Why have you learnt this language?	Ocorrências
It's compulsory at school	7
People from my family are from France	1
It's a useful language	1
At school we have to choose another language	1
It's an important language	1
To communicate	1

Tabela 29

What do you like/dislike about this language?			
Like		Dislike	
Everything	0	I don't like French	2
It's an easy /very easy to learn	1	It's a difficult language	1
It's similar to Portuguese	11	Grammar	6
The way it sounds/accent	1	Accent	1
Vocabulary	1	Speaking	2
It's sort of romantic	1		
It's a funny language	1		

Tabela 30

What do find easy/difficult about the language?			
Easy		Difficult	
Everything	1	Grammar (specially verbs)	5
It's similar to Portuguese	11	Understand	1
Vocabulary	2	Everything	1
Speaking	1	Speaking	3
Understanding	1	Accent	1

Tabela 31

Is French a useful language? Why?	Ocorrências
Yes	5
No	6
Maybe	1
It's an important language for my future	2
I want to go to Switzerland	1
To communicate	1

Tabela 32

Has it helped you learning other languages?	Ocorrências
Yes *	7
No	5

Tabela 33

*"Similar vocabulary (2x)", "(With Spanish) I understand better Portuguese".

Spanish

(apenas 13 alunos indicaram o Espanhol)

How/Where have you learnt this language	Ocorrências
School	10
TV/cinema/radio	1
Travelling	2
Speaking with Spanish people	1
Family/at home	1
Listening to others	1

Tabela 34

Why have you learnt this language?	Ocorrências
Option at school	2
It's our neighbour	1
It's a useful language	1
It's a beautiful/interesting language	2
To speak with my uncles	1
It's easier than French	1
It's funny	1
To communicate	3

Tabela 35

What do you like/dislike about this language?			
Like		Dislike	
Everything	0	It's a difficult language	2
It's easy /very easy to learn	1	Grammar	3
It's funny	1	It's silly	1
I like the way it sounds	1	It's irritating	3
I prefer Spanish than French	1		

Tabela 36

What do find easy/difficult about the language?			
Easy		Difficult	
Everything	2	Grammar (specially verbs)	2
It's similar to Portuguese	1	Everything is difficult	1
Vocabulary	0	Accent	1
Speaking	2	Speaking	2
Understand	3	Writing	3

Tabela 37

Is Spanish a useful language? Why?	Ocorrências
Yes	9
No	1
Maybe	2
It's an important language for my future	1
To work	2
To study	1
To communicate	1
Spain is our neighbor	2

Tabela 38

Has it helped you learning other languages?	Ocorrências
Yes *	6
No	5
Don't know	1

Tabela 39

German

Só uma aluna referiu a língua alemã. A aluna afirma ter aprendido a língua em casa, em Portugal, justificando que aprendeu esta língua com o objetivo de falar com a sua família. A aluna considera que esta é uma língua estranha e difícil de compreender. No entanto, considera o alemão uma língua útil, embora não tenha ajudado na aprendizagem de outras línguas.

3. Imagens em relação à língua inglesa

Is English your first language?	Ocorrências
Yes	15
No	9
No answer	1

Tabela 40

Tabela 41

What are you good at?	Ocorrências
Grammar	11
Speaking	5
Listening	1
Writing	1

Reading	1
Accent	2
“Nicewords”	2
Everything	3

What do you need to work harder on?	Ocorrências
Grammar	4
Speaking	6
Writing	8
Reading - comprehension	2
understanding	2
Vocabulary	1
Become more confident	1

Tabela 42

What are you good at?	Ocorrências
To study	8
To travel	12
To work	14
To communicate	15
Everything	2
To make friends	2
To use the internet	4
To become fluent	7
To speak like a “native”	2
To know other languages	1
To read	1

Tabela 43

Has it helped you learning other languages?	Ocorrências
Yes	9
No	15
No answer	1

Tabela 44

No ponto 2, os alunos tinham já sido questionados sobre a influência que a língua teria (ou não) na aprendizagem de outras línguas. As respostas a essa questão mostram que 17 alunos consideraram que a língua inglesa ajuda na aprendizagem de outras línguas, sendo que 6 alunos consideraram que esta língua não ajuda na aprendizagem de outras línguas e 2 alunos não responderam. No entanto, na resposta ao ponto 3, 15 alunos consideram que a língua inglesa não facilita a aprendizagem de outras línguas, sendo que apenas 9 consideraram que esta língua é facilitadora na

aprendizagem de outras línguas. No ponto 3, apenas um aluno não respondeu a esta questão.

Há uma contradição explícita por parte de 8 alunos que mudam de opinião de uma alínea para a outra. Os alunos são: Gonçalo Valente, Gonçalo Freitas, João Pedro, Mariana, Rafael pinhão, David maio, Cátia Pereira e André Coquim.

4. Línguas que gostariam de aprender

Línguas	Ocorrências
English	1
Spanish	4
French	1
Italian	10
German	12
Mandarin	3
Russian	2
Norwegian	1
Japanese	7
Arabic	1
Latin	1
I don't want to learn other languages	2

Tabela 45

5. Síntese dos resultados encontrados

1. Contactos com as línguas

Em relação ao contacto que os alunos estabelecem com as línguas, o Inglês é a língua que apresenta mais registos (25 registos), principalmente em contexto de educação formal (24 registos), nos Média (25 registos) e em viagens (16 registos). A língua portuguesa, sendo a língua materna de todos os alunos, é a língua mais utilizada no contexto familiar e na relação com amigos e em contactos sociais no geral, bem como, na vida profissional. O Francês é, de igual modo, uma língua referida por alguns alunos (13 registos), sendo que o contexto de educação formal é aquele que apresenta mais registos (10 registos). O Espanhol, a par do Francês, é referido por 13 alunos, sendo que estes indicam os contextos de viagem (10 registos) e os Média (9 registos) como aqueles onde estabelecem maior contacto com o Espanhol. O Japonês, o Alemão e o Italiano são línguas mencionadas. Os alunos estabelecem contacto com estas línguas preferencialmente através dos Média.

Para além de estudarem Inglês os alunos afirmam aprender outras línguas: Francês (12 registos), Espanhol (6 registos) e o Alemão (1 registo). Os alunos afirmam aprender outra língua mas, na verdade, todas as ocorrências se referem à aprendizagem de línguas feitas no passado. Relativamente às razões que os levam a aprender outras línguas, os alunos referem o

facto de estas serem parte da oferta curricular da escola (4 registos), o facto das línguas serem úteis para o seu futuro (3 registos), o gosto pela língua (1 registo) e o facto de uma língua ser fácil (1 registo). Um dos alunos refere não estar interessado em aprender outras línguas.

2. Representações sobre a língua inglesa

Em relação à língua inglesa, de dezasseis respostas, doze alunos afirmam gostar da língua inglesa referindo como principais razões o facto de esta ser uma língua interessante (2 registos), fácil (2 registos) e importante para o seu futuro (2 registos). Há ainda dois alunos que afirmam gostar da língua inglesa devido à importância da sua história (1 registo) e outro aluno que refere que a língua inglesa proporciona a aprendizagem de outras línguas (1 registo). Dois alunos afirmaram não gostar da língua inglesa apontando como razões o facto desta língua ser difícil (1 registo) e o facto de terem poucas competências nesta língua (1 registo). Dois alunos afirmaram que é uma língua suportável, utilizando a expressão “I can handle it”.

A grande maioria dos alunos refere ter aprendido o inglês na escola (24 registos), ainda que apontem outros contextos como os Média (8 registos) ou o contexto familiar (3 registos). Em relação às razões que levaram os alunos a estudar a língua inglesa os alunos apontaram como principais aspetos: o facto de ser uma língua importante falada em todo o mundo (7 registos); o de ser uma língua importante para o seu futuro (7 registos) e o facto de permitir a comunicação (5 registos). Outros alunos referem ainda que é uma língua fácil (3 registos); que é uma língua importante para uma carreira profissional, ou a primeira língua a ser aprendida (2 registos). Houve um aluno que referiu que foi obrigado a estudar esta língua.

Quando questionados sobre as características da língua inglesa, parte dos alunos consideram-na uma língua fácil (16 registos), enquanto outros alunos a acham difícil (3 registos). A língua inglesa é também considerada mais interessante do que outras línguas por alguns alunos (7registos).

Alguns alunos referem gostar da língua inglesa (9 registos), justificando as suas respostas pelo facto de ser uma língua fácil e útil. Um menor número refere não gostar da língua inglesa (3 registos), afirmando não gostar da gramática e referindo que esta é uma língua difícil.

Quando questionados sobre a importância da língua inglesa, a grande maioria dos alunos considera a língua inglesa uma língua importante (21 registos), sendo que parte destes alunos consideram que esta continuará a ser uma língua importante no futuro (11 registos). Foi pedido aos alunos que justificassem a sua resposta. Desta forma, a principal razão apontada prende-se com o facto de ser uma língua falada por muitas pessoas em todo o mundo (13 registos). Outras razões foram apontadas, ainda que com menos ocorrências: alguns alunos consideram a língua inglesa importante para uma carreira profissional (4 registos), alguns alunos consideram-na uma língua importante pois esta permite a comunicação com outros povos e culturas (4 registos); alguns alunos consideraram que é uma língua útil uma vez que pode abrir portas (3 registos) e outros alunos consideram-na uma língua importante devido aos Média (3 registos).

Quando questionados sobre a utilidade da língua inglesa, a grande maioria dos alunos considera a língua inglesa uma língua útil (23 registos), por esta ser uma língua falada em todo o mundo (9 registos), e pela sua importância a nível profissional (7 registos). Outras razões apontadas prendem-se com o facto de alguns alunos quererem estudar no estrangeiro (4 registos), por esta permitir a comunicação (4 registos) e, finalmente, por esta ser uma língua útil em contexto de viagem (3 registos).

Os alunos foram ainda questionados sobre a importância de aprender outras línguas quando já se sabe a língua inglesa. Em relação a esta questão, a grande maioria dos alunos (19 registos) consideram importante aprender outras línguas, sendo que, dois alunos afirmaram não ser importante aprender outras línguas (2 registos) quando já se sabe Inglês.

Em relação ao papel da língua inglesa no mundo atual e ao seu futuro, os alunos realizaram trabalhos de grupos, apresentando posteriormente as suas respostas oralmente. Relativamente à questão - *Why is English one of the most widely spoken languages in the world?* – os alunos mobilizam os conteúdos apresentados no vídeo da aula anterior e registam os argumentos já discutidos como: a expansão do império britânico, o papel da língua inglesa nas ciências e tecnologias durante os séculos XIX e XX e o papel dos EUA na cultura de massas (música, marcas, celebridades). Um dos grupos refere ainda que um dos motivos pelo qual a língua inglesa é uma das línguas mais faladas no mundo está relacionado com o facto de esta ser uma língua fácil.

A segunda questão indagava os alunos sobre o futuro da língua inglesa. Nas respostas dadas a esta pergunta, as opiniões dividem-se sendo que três dos grupos consideram que o inglês continuará a deter o monopólio como principal língua de comunicação internacional. Pelo contrário, dois grupos consideram que esta situação será alterada, uma vez que, segundo um dos grupos, *“Japan is becoming important in the commerce and industry”* e, segundo outro grupo, *“Chines is starting to expande their language and their values. They are starting to be a powerful country through the technology and innovation.”*

Em relação à terceira questão - *Should English or any other language be an international language? What are the main advantages and disadvantages of an international language of communication?*- três grupos responderam de forma explícita que é importante a existência de uma língua de comunicação internacional, pelo fato de esta permitir resolver problemas a nível internacional (por exemplo: problemas económicos) e por proporcionar o conhecimento e interação de/e com outras culturas. No entanto, alguns grupos, apesar de apresentarem as vantagens já mencionadas, referem as seguintes desvantagens: perda de interesse por outras línguas e culturas e falta de necessidade em aprender outras línguas.

Em relação à última questão - *Will a language other than English become the international language in the 21st century? Why/why not?* – dois dos grupos consideram que a língua inglesa continuará a ser a língua de comunicação internacional e dois grupos referem que outras línguas desempenharão essa função. No entanto, um dos grupos apresenta algumas hesitações *“We don’t know, the world is always changing but the English is very strong right now.”*

Os alunos foram ainda questionados quanto à sua influência na aprendizagem de outras línguas. Relativamente a esta questão, as respostas mostram que dezassete alunos

consideraram que a língua inglesa ajuda na aprendizagem de outras línguas, sendo que seis alunos consideraram que esta língua não ajuda na aprendizagem de outras línguas e dois alunos não responderam. No entanto, na resposta ao ponto três, quinze alunos consideram que a língua inglesa não facilita a aprendizagem de outras línguas, sendo que apenas nove consideraram que esta língua é facilitadora na aprendizagem de outras línguas. No ponto três, apenas um aluno não respondeu a esta questão. Há uma contradição por parte de oito alunos que mudam de opinião de uma alínea para a outra. Os alunos são: Gonçalo Valente, Gonçalo Freitas, João Pedro, Mariana, Rafael pinhão, David maio, Cátia Pereira e André Coquim.

3. Representações sobre as línguas estrangeiras (resumo)

A **língua portuguesa** é referida por todos os alunos. É a língua materna de todos eles e é considerada uma língua difícil (16 registos), principalmente no que se refere à gramática. No entanto é considerada por alguns como uma língua fácil (7 registos), bonita (4 registos), como parte da sua identidade (1 registo). É considerada uma língua útil (19 registos), por permitir a comunicação no país de origem (7 registos) e por permitir a comunicação entre amigos e familiares (4 registos). Grande parte dos alunos considera que o português ajudou na aprendizagem de outras línguas (23 registos), nomeadamente o Francês e o Espanhol, por haver semelhanças no vocabulário (3 registos) e no Inglês. Um aluno refere que o Português não ajudou na aprendizagem de outras línguas por considerar que esta é uma língua muito diferente de todas as outras.

Treze dos vinte e cinco alunos referiram o **Francês** nas suas biografias linguísticas. Apreendida na grande maioria dos casos na escola (12 registos), é também uma língua de contacto com a família (5 registos), em viagem (2 registos) ou através dos Média (1 registo). A principal razão apontada para a sua aprendizagem prende-se como facto desta ser uma língua obrigatória na escola (7 registos). Outras razões prendem-se com o facto de um aluno ter família em França (1 registo), o facto de ser uma língua bonita (1 registo) ou o facto de estar ser uma língua importante/ de comunicação (1 registo). Grande parte dos alunos referem gostar desta língua, devido ao facto desta ser semelhante ao Português (11 registos). Outros alunos não gostam da mesma devido essencialmente à sua gramática (6 registos). Os alunos parecem divididos quanto à utilidade desta língua uma vez que cinco referem que está é uma língua útil enquanto seis referem o contrário. A mesma situação verifica-se quanto à influência que esta língua teve na aprendizagem de outras línguas estrangeiras. Assim, sete alunos consideram que o Francês ajudou a aprender outras línguas (7 registos), nomeadamente o Espanhol e o Português, uma vez que o vocabulário é semelhante, sendo que cinco alunos consideram que esta não ajudou na aprendizagem de outras línguas.

Relativamente ao **Espanhol**, e à semelhança do Francês, esta foi referida em treze das vinte e cinco biografias linguísticas. Apreendida na grande maioria dos casos na escola (10 registos), é também uma língua aprendida em viagem (2 registos). As razões que levaram os alunos a aprender esta língua prendem-se com a necessidade de comunicar (3 registos), com o facto de ser uma opção na escola (2 registos) e com o facto de ser uma língua bonita e interessante (2 registos). Alguns alunos afirmam gostar do espanhol por esta ser uma língua fácil (1 registo) e engraçada (1 registo), outros, pelo contrário, afirmam não gostar da língua por esta ser irritante (3 registos), difícil (3 registos) e parva (1 registo). A maioria dos alunos considera o Espanhol uma língua importante (9 registos), um dos alunos não considera o

espanhol uma língua interessante e dois dos alunos não sabem. Relativamente ao facto desta língua ter ajudado na aprendizagem de outras, seis alunos consideram que esta ajudou, e cinco alunos consideram que esta não ajudou na aprendizagem de outras línguas.

Só uma aluna referiu a **língua alemã**. A aluna afirma ter aprendido a língua em casa, em Portugal, justificando que aprendeu esta língua com o objetivo de falar com a sua família. A aluna considera que esta é uma língua estranha e difícil de compreender. No entanto, considera o alemão uma língua útil, embora não tenha ajudado na aprendizagem de outras línguas.

Em relação às línguas que os alunos gostariam de aprender, foram referidas o Alemão (12 registos), o Italiano (10 registos), Japonês (7 registos), Espanhol (4 registos), Mandarim (3 registos), Russo (2 registos), Norueguês (1 registo), Inglês (1 registo), Árabe (1 registo), Latim (1 registo). Dois alunos afirmaram não querer aprender outras línguas.

Anexo 17

Planificações das aulas



Lesson Plan

School year: 2011/12

Teacher: MC

Date: Monday, 21st November 2011

Researcher: Ana Rita Costa

Level of the learners: 10th grade/ level 6




Class: 10^oD

Topic	Unit 2 – A World of Many Languages		
Summary	<p>Introducing Unit 2 – A world of many languages. Watching a video about the English language around the world. English-speaking countries - working with the world map. Listening comprehension exercises. Writing activity.</p>		
Contents	Lexical	Grammatical	Functional
	<p>Vocabulary related to the topic area, such as: Global language, primary language, official language, second language, foreign language, mother tongue, native-speakers, non-native speakers.</p>	<hr/>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ watching a video and talking about the English language worldwide; ✓ identifying the English-speaking countries in the world map and talking about the English-speaking world; ✓ listening to an audio text and filling in gaps and a table with information about the English language; ✓ writing about/expressing opinion about the English language worldwide;
Assumptions	<p>The pupils are expected to:</p> <ul style="list-style-type: none"> • be acquainted with vocabulary related to the topic area; • identify countries in the world map; • listen to a text and fill in gaps and a table with the missing information; • write a paragraph expressing opinion about a specific topic; 		

Aims	<p>By the end of this lesson the pupils should be able to:</p> <ul style="list-style-type: none"> • talk about the role of English today; • identify the English-speaking countries; • listen to an audio and fill in a gapped text and a table with information about the English language today; • reflect on, discuss and write about the impact of the English language in the world today;
-------------	---

Procedures	<u>Project's presentation (10')</u> - The researcher briefly presents the project "Becoming plurilingual in the English classroom".	Teaching aids/ Materials	Skills/ Social Forms
	<u>1st Step (30')</u> – The researcher introduces the topic "A world of many languages" by asking pupils about the role of English worldwide and about the reasons for learning English. The researcher asks the students to fill in a worksheet with information related to the English language. After that, the researcher shows a video about the role of English today and the pupils are asked about information provided by the video.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Beamer and computer ➤ Handout 1 	<p>Speaking T «-»P</p> <p>Writing IW</p>
	<u>2nd Step (10')</u> – The teacher shows a world map and asks pupils about the countries where English is the official language and/or the primary language. These concepts are discussed in class.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Beamer and computer 	<p>Speaking T «-»P</p>
	<u>3rd Step (20')</u> - After that the pupils are asked to read a gapped text and predict the possible answers before listening to a text about global English. After that, pupils read the text and are requested to fill in gaps with the missing information. The correction is done with the use of a power-point presentation.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Beamer and computer ➤ Handout 2 	<p>Listening IW</p> <p>Reading IW</p> <p>Writing IW</p>

	<p>4th Step (20`) – Pupils are asked to reflect on what has been discussed during the class and write about it.</p> <p><u>If there is still time:</u></p> <p>5th Step (10`) – The teacher calls the pupils' attention to some of the numbers presented previously and asks some pupils to read the numbers out loud. The teacher will then repeat/correct the numbers and identify the way numbers and numerical expressions are expressed. The teacher will also identify some differences between American English and British English in the way numbers are expressed. Pupils are asked about other differences pupils may already know. Pupils are asked to complete exercise 2 on page 102.</p>	<p>➤ Beamer and computer</p> <p>➤ Handout 2</p>	<p>Writing PW</p>
		<p>➤ Course book</p>	<p>Speaking T«-»P</p> <p>Writing IW</p>

		
Almeida, T., Sousa, T. & Araújo, P. (2007). Links 10. Inglês – nível de continuação- 10º ano. Porto: Porto Editora.	cd – Links 10. Inglês – nível de continuação. 10º ano.	

T«-»P- Teacher and pupils interact

GW- Group Work

P «-» PP- Pupils speak to other pupils

IW- Individual Work

PW – Pair Work

Evaluation: Oral and Written participation in class activities

Lesson Plan

School year: 2011/12

Teacher: MC

Date: Thursday, 24th November 2011

Researcher: Ana Rita Costa

Level of the learners: 10th grade/ level 6




Class: 10^oD

Topic	Unit 2 – A World of Many Languages		
Summary	<p>Group work.</p> <p>“The future of English” by David Crystal - reading comprehension exercise.</p> <p>Debate – the advantages and disadvantages of English as a World Language.</p> <p>Writing activity.</p>		
Contents	Lexical	Grammatical	Functional
	<p>Vocabulary related to the topic area, such as:</p> <ul style="list-style-type: none"> global language, native-speakers, non-native-speakers, mother-tongue, first language, second language, foreign language, hegemony, biodiversity, endangered languages, bilingual, multilingual, bilingualism, multilingualism. 	_____	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Expressing their opinion about the future of English; ✓ Reading a text and answering to comprehension exercises; ✓ Working in groups in order to prepare a debate about the role of English in relation to other languages; ✓ Writing about/expressing opinion about the spread of English and its role in relation to other languages;
Assumptions	<p>The pupils are expected to:</p> <ul style="list-style-type: none"> Be acquainted with vocabulary related to the topic area; Read a text and answering to questions; Work in groups and express opinion about a specific topic; Write a paragraph expressing opinion about a specific topic. 		

Aims	<p>By the end of this lesson the pupils should be able to:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflect and talk about the role and the future of English; • Read a text about the future of English and answer to questions related to the text; • Reflect on, discuss and write about the impact of the English language in the world today, its future and its role in relation to other languages.
-------------	---

Procedures		Teaching aids/ Materials	Skills/ Social Forms
	<p><u>1st Step (20')</u> – The teacher asks students to form groups and answer to questions related to the role of English and to its future as a global language. The pupils present the main ideas discussed in the groups.</p>	<p>➤ Handout 1</p>	<p>Speaking T«-»P P«-»P</p>
	<p><u>2nd Step (10')</u> – The teacher shows a quotation by David Graddol about the future of English and its role in relation to the world's languages. The pupils are asked to comment on this quotation. After that, the pupils read a text about the future of English and are asked about the main ideas expressed in the text. The pupils answer to comprehension questions. The correction is done with the use of a power point.</p>	<p>➤ Beamer and computer ➤ Handout 2</p>	<p>Speaking T«-»P Writing IW</p>
	<p><u>3rd Step (20')</u> – Pupils are asked to join in groups and take part in a role play where they will talk about English as a global language. One group will support the idea that English is a world language of contact and that the multiplicity of languages is a source of conflict. The other group will defend that the hegemony of English created and reproduces inequality and discrimination.</p>	<p>➤ Beamer and computer ➤ Handout 1</p>	<p>Speaking T«-»P P«-»P</p>

	4 th Step (10') –Pupils are asked to reflect on the conclusions of the debate and express their opinion about this topic.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Beamer and computer ➤ Handout 3 	Writing IW
--	--	--	------------

		
Almeida, T., Sousa, T. & Araújo, P. (2007). Links 10. Inglês – nível de continuação- 10º ano. Porto: Porto Editora.	cd – Links 10. Inglês – nível de continuação. 10º ano.	

T«-»P- Teacher and pupils interact

GW- Group Work

P «-» PP- Pupils speak to other pupils

IW- Individual Work

PW – Pair Work

Evaluation: Oral and Written participation in class activities

Lesson Plan

School year: 2011/12

Teacher: MC

Date: Monday, 28th November 2011

Researcher: Ana Rita Costa

Level of the learners: 10th grade/ level 6

Class: 10^oD

Topic	Unit 2 – A World of Many Languages		
Summary	Watching a video about an Indian boy who speak many languages. Listening comprehension exercise. My linguistic biography.		
Contents	Lexical	Grammatical	Functional
	Vocabulary related to the topic area, such as: language learning experiences, linguistic background, polyglot, plurilingual, to attend, to be able to.	_____	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Watching a video and talking about languages and learning languages; ✓ Listening to a text and answering to questions; ✓ Talking about their own experiences with languages and language learning.
Assumptions	The pupils are expected to: <ul style="list-style-type: none"> • Be acquainted with vocabulary related to the topic area; • Listening to a text and answering questions; • Express their opinion/ share their experience about a specific topic; 		
Aims	By the end of this lesson the pupils should be able to: <ul style="list-style-type: none"> • Talk about languages, reasons for learning languages and different ways of learning a language; • Recognize the importance of learning languages; • Reflect on, discuss and write about their experiences with languages and language learning; 		

Procedures	<p><u>1st Step (30')</u> – The pupils watch a video about an Indian boy who speaks many languages. The pupils are asked the languages they could identify, the reasons that the boy may have to learn so many languages and how the boy managed to speak so many languages. The pupils are asked about their own language experiences.</p> <p><u>2nd Step (20')</u> – The pupils do a vocabulary exercise in order to prepare a listening exercise. After that they listen to a text and are asked about the most important ideas expressed in the text. The pupils are asked to answer some questions about the text.</p> <p><u>3rd Step (40')</u> – Pupils are asked to build their linguistic biographies and present it to the whole class.</p>	Teaching aids/ Materials	Skills/ Social Forms
		➤ Beamer and computer	Speaking T«-»P
		➤ Beamer and computer Handout 1	Speaking T«-»P Writing IW
		➤ Beamer and computer ➤ Handout 2	Listening IW Writing IW

		
Almeida, T., Sousa, T. & Araújo, P. (2007). Links 10. Inglês – nível de continuação- 10º ano. Porto: Porto Editora.		http://learnenglish.britishcouncil.org/en/i-wanna-talk-about/learning-languages http://www.youtube.com/watch?v=6PrIeqeCAPw&feature=fvwrel

T«-»P- Teacher and pupils interact

GW- Group Work

P «-» PP- Pupils speak to other pupils

IW- Individual Work

PW – Pair Work

Evaluation: Oral and Written participation in class activities

Lesson Plan

School year: 2011/12

Teacher: MC

Date: Thursday, 1st March 2012

Researcher: Ana Rita Costa

Level of the learners: 10th grade/ level 6

Class: 10^oD

Topic	Unit 3 – A World of Communication		
Summary	Introducing Unit 3 – A world of communication. Watching a video about the evolution of the social means of communication/the media. Talking about the new technologies of information/ the media and language and cultural interaction. Reading about the pros and cons of media. Debate.		
Contents	Lexical	Grammatical	Functional
	Vocabulary related to the topic area, such as: magazines, newspapers, TV, Radio, computer, Media, development, language and cultural diversity.	_____	<ul style="list-style-type: none">✓ Watching a video and talking about the evolution of the means of communications/media and its relation to language and cultural interactions;✓ Reading and answering questions about the pros and cons of the media;✓ Expressing opinion about the pros and cons of the media.
Assumptions	The pupils are expected to: <ul style="list-style-type: none">• be acquainted with vocabulary related to the topic area;• watch a video and be able to discuss about a specific topic area;• read and answer to questions about a text;• be able to present and support their statements on a debate;		
Aims	By the end of this lesson the pupils should be able to: <ul style="list-style-type: none">• watch a video and talk about the evolution of the media;• talk about the relationship between the evolution of the media and the access to languages and cultures;• read a few texts and answer questions about them;• prepare and present a debate on the advantages and disadvantages of the media.		

--	--

Procedures		Teaching aids/ Materials	Skills/ Social Forms
	<p><u>1st Step (30')</u> – The pupils are asked about their use of the media. After that, they watch a video about the evolution of the media and fill in a table about the “old media” and the “new media”. They are also asked to fill in a time line about the evolution of the media.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Beamer and computer ➤ Handout 1 	<p>Speaking T«-»P</p> <p>Writing IW</p>
	<p><u>2nd Step (20')</u> –The teacher shows a multimedia presentation about the relationship between the development of the media and languages and cultural interactions. Pupils are asked about the presence of languages on T.V., the radio and on the Internet.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Beamer and computer 	<p>Speaking T«-»P</p>
	<p><u>3rd Step (20')</u> – Pupils are asked to read some extracts where teenagers from different parts of the world give their opinion about the advantages and disadvantages of the media. The pupils answer questions related to the extracts and are asked to give their opinion on this topic.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Beamer and computer ➤ Handout 2 	<p>Reading IW</p> <p>Writing IW</p>
	<p><u>4th Step (20')</u> – Pupils prepare and present a debate on the advantages and disadvantages of the media.</p>		<p>Speaking P«-»P T«-»P</p>

		
---	---	---

Almeida, T., Sousa, T. & Araújo, P. (2007). Links 10. Inglês – nível de continuação- 10º ano. Porto: Porto Editora.	cd – Links 10. Inglês – nível de continuação. 10º ano.	http://www.youtube.com/watch?v=f8vrqRxqVxQ&feature=related
---	--	---

T«-»P- Teacher and pupils interact

GW- Group Work

P «-» PP- Pupils speak to other pupils

IW- Individual Work

PW – Pair Work

Evaluation: Oral and Written participation in class activities

Lesson Plan

School year: 2011/12

Teacher: MC

Date: Monday, 19th March 2012

Researcher: Ana Rita Costa

Level of the learners: 10th grade/ level 6

Class: 10^oD

Topic	Unit 3 – A World of Communication		
Summary	<p>Languages and the Internet – analysing graphs and numbers about the languages in the internet.</p> <p>Reading an article in several languages – Initiative B@bel.</p> <p>Answering questions about the texts.</p>		
Contents	Lexical	Grammatical	Functional
	<p>Vocabulary related to the topic area, such as: Language and cultural diversity, Internet, endangered languages, “American culture”, empowerment, heritage, legacy.</p>	<p>_____</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Analyse graphs and numbers about languages on the internet; ✓ Read texts in several languages and answer questions about them; ✓ Reflect on and write about their own reading comprehension skills in different languages;
Assumptions	<p>The pupils are expected to:</p> <ul style="list-style-type: none"> • be acquainted with vocabulary related to the topic area; • analyse graphs and numbers about a particular topic; • read and answer questions about a text; • write about a specific topic area; 		
Aims	<p>By the end of this lesson the pupils should be able to:</p> <ul style="list-style-type: none"> • talk about languages on the internet; • read a text in several languages and answer questions about it; • be able to express their opinion about the process of reading in different languages; 		

Procedures		Teaching aids/ Materials	Skills/ Social Forms
	<p><u>1st Step (30')</u> –The pupils analyse graphs and numbers about languages on the internet and discuss it with the whole class.</p>	➤ Handout 1	Speaking T«-»P
	<p><u>2nd Step (20')</u> – The pupils read a text about UNESCO's initiative B@bel in several languages and answer questions about them.</p>	➤ Computer and data projector	Speaking T«-»P Reading IW Writing IW
	<p><u>3rd Step (20')</u> – Pupils are asked to read the English version of the texts and correct their answers. Finally, they are asked to reflect on how they managed to do the previous activities and write about it.</p>	➤ Handout 2	Reading IW Writing IW
	<p>➤ Invite the pupils to bring other texts in different languages to complete their portfolios.</p> <p>➤ Remind pupils of next day's presentations.</p>		



Almeida, T., Sousa, T. & Araújo, P. (2007). Links 10. Inglês – nível de continuação- 10º ano. Porto: Porto Editora.	cd – Links 10. Inglês – nível de continuação. 10º ano.	http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=16540&URL_DO=DO_TO PIC&URL_SECTION=201.html
---	--	---

T«-»P- Teacher and pupils interact

GW- Group Work

P «-» PP- Pupils speak to other pupils

IW- Individual Work

PW – Pair Work

Evaluation: Oral and Written participation in class activities

Lesson Plan

School year: 2011/12

Teacher: MC

Date: Thursday, 12th April 2012




Researcher: Ana Rita Costa

Level of the learners: 10th grade/ level 6

Class: 10^oD

Topic	Unit 3 – A World of Communication		
Summary	Internet safety - listening exercise. Reading about Safer Internet Day in several countries. Answering questions about the texts.		
Contents	Lexical	Grammatical	Functional
	Vocabulary related to the topic area, such as: Internet safety, digital world, cyber bullying, social networking, global awareness, resources.	_____	<ul style="list-style-type: none">✓ Listen to a text and answer questions;✓ Read texts in several languages and answer questions about them;✓ Reflect on and write about their own reading comprehension skills in different languages;
Assumptions	The pupils are expected to: <ul style="list-style-type: none">• be acquainted with vocabulary related to the topic area;• listen and answer questions about the text;• read and answer questions about a text;• write about a specific topic area;		
Aims	By the end of this lesson the pupils should be able to: <ul style="list-style-type: none">• talk about the dangers of Internet and about the celebrations regarding “Safer Internet Day”;• read a text in several languages and answer questions about it;• be able to express their opinion about the process of reading in different languages;		

Procedures		Teaching aids/ Materials	Skills/ Social Forms
	<p><u>1st Step (20')</u> –The pupils are asked about their use of Internet and about the dangers of online activities. After that they listen to an audio text about “Safer Internet Day” and answer questions about it. The correction is done orally.</p>	<p>➤ Beamer and compute</p> <p>➤ Handout 1</p>	<p>Speaking T«-»P</p> <p>Listening IW</p> <p>Speaking T«-»P</p>
	<p><u>2nd Step (50')</u> – The pupils read about how “Safer Internet day” is celebrated in different countries and answer questions about them.</p>	<p>➤ Handout 2</p>	<p>Speaking T«-»P</p> <p>Reading IW</p> <p>Writing IW</p>
	<p><u>3rd Step (20')</u> –The pupils are asked to reflect on how they managed to do the previous activities and write about it.</p>	<p>➤ Handout 3</p>	<p>Writing IW</p>
	<p><u>4th Step –</u> If there is still time, pupils are asked to pretend they will be responsible for the organization of “Safer Internet Day” in Portugal. They should think of how they would organize the event, what activities would be held, who would be invited, what advice they would give to children, teenagers and adults.</p> <p>➤ Invite the pupils to bring other texts in different languages to complete their portfolios.</p>		

		
Almeida, T., Sousa, T. & Araújo, P. (2007). Links 10. Inglês – nível de continuação- 10º ano. Porto: Porto Editora.	cd – Links 10. Inglês – nível de continuação. 10º ano.	http://www.saferinternet.org/web/guest/safer-internet-day

T«-»P- Teacher and pupils interact

GW- Group Work

P «-» PP- Pupils speak to other pupils

IW- Individual Work

PW – Pair Work

Evaluation: Oral and Written participation in class activities

Lesson Plan

School year:2011/12

Teacher: MC

Date: Monday,16th April 2012




Researcher: Ana Rita Costa

Level of the learners: 10th grade/ level 6

Class: 10.ºD

Topic	Unit 4 – The technological word		
Summary	<p>Introduction to unit 4. The technological world – timeline. Group work - guessing game. The top ten most important inventions – reading comprehension. Social networking and my intercultural encounters.</p>		
Contents	Lexical	Grammatical	Functional
	<p>Vocabulary related to the topic area, such as: gadget, fax machine, paper clip, stapler, compact disc, radar, sonar, photocopying, digital camera.</p>	<p>_____</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Build a time line; ✓ Work in groups; ✓ Read a text and answer questions; ✓ Talk and write about their intercultural encounters;
Assumptions	<p>The pupils are expected to:</p> <ul style="list-style-type: none"> • be acquainted with vocabulary related to the topic area; • work in groups; • read and answer questions about a text; • talk and write about a specific topic area; 		
Aims	<p>By the end of this lesson the pupils should be able to:</p> <ul style="list-style-type: none"> • build a time line about some of the most important technological inventions; • work in groups and come up with a list of the top ten most important inventions; • read a text about the top ten most important technological inventions and answer questions about it; • be able to describe their intercultural encounters and write about it; 		

Procedures	<u>1st Step (15')</u> – Pupils are asked about the importance of technology on our daily lives and about the gadgets used on a regular basis. They watch a power-point presentation and have to build a time line of some of the technological inventions presented.	Teaching aids/ Materials	Skills/ Social Forms
		➤ Computer and data projector	Speaking T«-»P
	<u>2nd Step (45')</u> – The pupils form groups and try to guess what the top ten most important inventions are according to a study performed by the British Science Association. After that pupils check their answers by reading an article about this study.	➤ Handout 1	Speaking P «-» PP Reading IW Speaking T«-»P
	<u>3rd Step (30')</u> –The pupils are asked about one of the most important inventions of the study – social networking and the impact that this invention has had on their lives. Pupils are asked about the people they have met on the Internet. Finally, pupils fill in their intercultural portfolios. ➤ Invite the pupils to bring other texts in different languages to complete their portfolios.	➤ Handout 2	Writing IW

		
Almeida, T., Sousa, T. & Araújo, P. (2007). Links 10. Inglês – nível de continuação- 10º ano. Porto: Porto Editora.	cd – Links 10. Inglês – nível de continuação. 10º ano.	http://www.telegraph.co.uk/science/4981964/Top-10-inventions-that-changed-the-world.html

T«-»P- Teacher and pupils interact

GW- Group Work

P «-» PP- Pupils speak to other pupils

IW- Individual Work

PW – Pair Work

Evaluation: Oral and written participation in class activities

Lesson Plan

Lesson no.

School year: 2011/12

Teacher: MC

Date: Thursday, 19th April 2012




Researcher: Ana Rita Costa

Level of the learners: 10th grade/ level 6

Class: 10^oD

Topic	Unit 4 – The technological word		
Summary	Future predictions – group work. Listening comprehension exercise - The future of minority languages. Reading comprehension exercise - National Geographic's Enduring Voices Project.		
Contents	Lexical	Grammatical	Functional
	Vocabulary related to the topic area, such as: Electronic microchips, wristwatches, nanotechnology, gazing, embedded (...)	_____	✓ Talk about future predictions; ✓ Watch a video and answer questions; ✓ Read a text and answer questions about it; ✓ Express opinion on a specific topic;
Assumptions	The pupils are expected to: <ul style="list-style-type: none"> • be acquainted with vocabulary related to the topic area; • watch a video and read a text and answer questions about it; • express opinion on a specific topic; 		
Aims	By the end of this lesson the pupils should be able to: <ul style="list-style-type: none"> • talk about future predictions concerning the technological world and the world of languages; • watch a video about Koro, a language in danger of extinction and the Enduring Voices Project and answer questions about it; • read and talk about the causes and consequences of language extinction; • be able to express their opinion on this topic; 		

Procedures		Teaching aids/ Materials	Skills/ Social Forms
	<p><u>1st Step (25')</u> –The pupils are asked about the fast development of technologies and to imagine what the world will be like in 2050 concerning some specific areas, such as: medicine, transportation communications, languages and cultures. Pupils work in groups in order to come up with some future predictions. After that, pupils read about future predictions from the World Future Society (article from cnn.com) and compare their predictions to the ones given.</p>	➤ Handout 1	Speaking P «-» PP T«-»P
	<p><u>2nd Step (30')</u> – The pupils watch a video about the Koro language and the Enduring Voices Project. Pupils answer questions about the video and the correction is done with the help of a power-point presentation.</p>	➤ Handout 2	Speaking T«-»P Reading IW Writing IW
	<p><u>3rd Step (35')</u> – After that, the pupils read a text about the project and the main reasons for language extinction and the consequences of the disappearance of minority languages and answer questions about it.</p> <p>➤ Invite the pupils to bring other texts in different languages to complete their portfolios.</p>	➤ Handout 3	Speaking T«-»P Reading IW Writing IW

		
Almeida, T., Sousa, T. & Araújo, P. (2007). Links 10. Inglês – nível de continuação- 10º ano. Porto: Porto Editora.	cd – Links 10. Inglês – nível de continuação. 10º ano.	http://edition.cnn.com/2000/US/01/01/predictions/

T«-»P- Teacher and pupils interact

GW- Group Work

P «-» PP- Pupils speak to other pupils

IW- Individual Work

PW – Pair Work

Evaluation: Oral and Written participation in class activities

Lesson Plan

School year:2011/12

Teacher: MC

Date: Monday, 30th April 2012




Researcher: Ana Rita Costa

Level of the learners: 10th grade/ level 6

Class:10^oD

Topic	Unit 4 – The technological word		
Summary	Digital divide – watching a video and discussing about it. Group work – using technology to learn different languages and cultures. Group work presentations.		
Contents	Lexical	Grammatical	Functional
	Vocabulary related to the topic area, such as: digital divide or digital gap, ICT, disparity, bridging the digital divide, sustainable economic development, IT fair, access to knowledge (...).	_____	<ul style="list-style-type: none">✓ Watch a video and talk about the digital divide;✓ Work in groups and use the computer;✓ Express opinion on a specific topic;
Assumptions	The pupils are expected to: <ul style="list-style-type: none">• be acquainted with vocabulary related to the topic area;• watch a video and answer questions about it;• express opinion on a specific topic;		
Aims	By the end of this lesson the pupils should be able to: <ul style="list-style-type: none">• watch a video about the digital divide and discuss the relationship between the access to technology and the role of English within the technological world and towards other languages;• explore websites where pupils are able to learn other languages;• present relevant information about the work developed in the class;		

Procedures		Teaching aids/ Materials	Skills/ Social Forms
	<p><u>1st Step (25')</u>–The pupils watch a video about the impact of technologies in our lives and about the <i>Digital Divide</i>. They are asked about the most relevant information within the video and to comment on a statement related to the role of English within the technological world.</p>		Speaking P «-» PP T«-»P
	<p><u>2nd Step (30')</u>– The pupils form groups and are asked to visit websites where they can learn different languages. Pupils fill in a worksheet with online research guidelines.</p>	➤ Handout 1	Speaking Reading Listening Writing
	<p><u>3rd Step (35')</u> –The pupils present the work developed in groups.</p> <p>➤ Invite the pupils to bring other texts in different languages to complete their portfolios.</p>		Speaking T«-»P P «-» PP

		
Almeida, T., Sousa, T. & Araújo, P. (2007). Links 10. Inglês – nível de continuação- 10º ano. Porto: Porto Editora.	cd – Links 10. Inglês – nível de continuação. 10º ano.	http://www.bbc.co.uk/languages/

T«-»P- Teacher and pupils interact **GW-** Group Work

P «-» PP- Pupils speak to other pupils

IW- Individual Work

PW – Pair Work

Evaluation: Oral and Written participation in class activities

Anexo 18

Relatório de caracterização da turma

Caracterização da turma

Documento enviado pela diretora de turma

Data: 22 de novembro de 2011

Turma: constituída por 28 alunos, 17 raparigas e 11 rapazes cuja média de idades se situa nos 14,9.

Área de residência: destes alunos situa-se maioritariamente em Aveiro. Temos, contudo, 3 alunos que residem em Eixo, 2 em Eirol, um em Requeixo, um vem de S. João de Loure, 1 de Angeja, um de Nariz e um de Oiã.

Escola de proveniência: 8 alunos que são desta escola, 9 alunos que provêm de S. Bernardo, 4 alunos de Eixo, 2 de S. João de Loure, 1 de Aradas, um de Sta. Joana, um aluno da básica de João Afonso I e 1 aluno do Instituto de Promoção Social de Bustos.

Retenções: 3 alunos retidos: RP (inscrito para melhoria a Biologia e Geologia e F.Q.) e RR (inscrita para melhoria a Inglês) e SR (inscrita para melhoria a Português e Educação Física).

Não detetei alunos com Apoio Pedagógico nem com NEES, a maior parte destes alunos vem com notas muito boas do 9ºano. À exceção dos alunos retidos apenas detetei dois alunos que progrediram do 9º ano com negativa a matemática e um aluno com negativa a F.Q. Há 3 alunos que no percurso de básico foram alvo de planos de recuperação. Agregados familiares aparentemente não são muito heterogéneos, as habilitações escolares dos pais estão situadas maioritariamente no ensino básico e secundário, com um número muito significativo de pais com licenciatura, dois com bacharelato, dois com doutoramento e três com mestrado.

Anexo 19

Transcrições das aulas

Transcrição de Aula

Código de identificação do ficheiro: M1 A1

Tipo de transcrição: Transcrição da aula 1 módulo 1

Duração: 90 minutos

Data: 21-11-2011

Intervenientes:

Professora de Inglês: P

Investigadora: I

Aluno identificado: (código do aluno)

Aluno não identificado: NI

Alunos não identificados: Alunos

001 - I: I would like to present the Project. Its name is becoming plurilingual in the English classroom. My name is Rita. I'm the researcher of the project; I work under the supervision of three teachers at the University of Aveiro. I work with teacher Margarida too; she is the teacher of the class. I'm working with your class, only your class. I would like you to look at the picture and describe it. What do you see here? Why have I chosen this picture? (<2) Yes.

002- NI: This guy is asking the other guy and he says he knows many languages.

003 – I: He knows not only English but other languages. Why do you think I have chosen this picture?

[Inaudível]

004 – I: Teenagers, right? Teenagers that speak many languages. Do you think you speak many languages? (<2) Are you this guy or this one? (<2) What about this row here? Are you this guy or this one? What about you? The second one? This one? What about you in the middle? The second one? [Inaudível] Do you all agree? [Inaudível] What about you? Ok. There are no correct answers I'm just wondering. The context of this project is a PhD project, which is entitled "English and language diversity in secondary school – a way towards or against the development of the plurilingual and intercultural competence." My main goal with this project is to understand the role of English in the development of this competence in the Portuguese secondary school. My PhD project has different steps. I've done this first one, literature revision, I've done this preliminary study, which consisted on an interview with your teacher. Now we are in this part, which is the intervention plan, which will take a school year. Then I'm going to analyze the data collected and write the thesis. (<2) Why have I chosen this topic? Has you know English is considered the language of global communication. It is important on so many contexts, on the internet, when we talk about science, when we talk about so many

areas of our society. The spread of English/ the way it has spread all over the world raises many questions. And as you can see 90% of students in Europe chose to study English. And the question is why? Why 90% of students chose English, rather than other languages. I'm going to try to find out why. Then If English the most widely spoken language and so it's like a snowball: people chose English, English the most widely spoken language (<2) and some people think, some authors consider that it may be a threat to language diversity. What's the meaning of threat?

[Inaudible]

005- I: Yes. You should say that in English. They call it language genocide or English imperialism because English is so important that we can forget about other languages. In this context, there has been a lot of effort to promote language and cultural diversity. In a plurilingual education the focus is put on the student. Which students should be taken as a single individual, who has a repertoire, who has a set of language that you bring from outside school, from home, when you travel a lot, so all this knowledge that you have will help you in this language or any other language classroom. In this plurilingual education we will look at students as individuals, as a single person, with a set of single characteristics. Within this plurilingual education the main goal is to develop this plurilingual competence. This plurilingual competence is more than developing skills in one language. We are interested in knowing about all the languages you know, because in this plurilingual education we believe that if you know many languages, that will help you learning other languages. There are some studies that have looked at some children, who are bilingual. For example, the father speaks a language, the mother speaks another language and this child (<2) the brain is more developed than monolingual children. So the more languages we know the more intelligent we are, so to say. This competence is more than only a set of language skills but also having values, having curiosity towards others and curiosity to know about people that are different from us, people that speak other languages, people that live in different countries. Are you curious about other cultures? Are you interested in knowing about other countries? Do you like travelling?

006- Alunos: Yes.

007 - I: I would like to hear from you about your experiences. In a minute. I'm about to finish. So, on the one hand we know that language and cultural diversity is important but we keep on choosing English, English, just English and so the question is: Is English a threat to language diversity or is English a suitable baseline to learn other languages and stimulate your curiosity about other cultures? Can English as a foreign language lead to language and cultural diversity awareness and foster the principles of plurilingual education? What do you think? Do you think English is an obstacle to learning other languages? Do you think learning English is enough?

008-Alunos: No.

009- I: Who says yes? Who says no? Almost everyone (says no). Why do you think so? Do you think the English classroom can be a place to develop other languages/ to learn other languages?

010- IB: Maybe. Because if you are interested in to know how to say objects, normal objects in different languages like Portuguese, English, French, Spanish you are... you learn in the English class how to say in English and then you get interested... interested and you Google for learning in other languages and that leads you to learn other languages.

011- I: so...ah... it stimulates your curiosity and makes you look for other languages. Do you agree?

012- NI: Yeah.

013- CA: I think we shouldn't see English as a threat. We need to see English as another language. If we want to be plurilingual, we know Portuguese and English. That doesn't mean English will stop us from learning other language.

014- I: Ok. Very good. This is just the start. I'm very interested in what you have to say in learning about your opinions. I'm just about to finish. The intervention plan has three modules, three parts. The first module will be in the first term, which will be only three classes, then in the second term we will have eight classes, and to finish the intervention plan we will have three classes in the third term. I'm thinking about ahm Margarida and I were talking about having some workshops or other activities at University, so that you can meet Erasmus students. Do you know Erasmus program?

[Inaudível]

015- I: There are a lot of people from other cultures and languages and it would be interesting to meet them and to know what they have to say to us. That's pretty much it. I would like to ask you if you have questions or suggestions. Is there any language that you would like to work with?

016- NI: Japanese

017- I: Any other language?

[Inaudível]

018- IB: Italian.

019- NI: French.

020- FF: Chinese.

021- I: Do you have any suggestions concerning any activity? What about questions? Ok so we can go on. (<2) Now we are going to watch a video. But before doing that I would like you to look at the first handout. There are several questions, I would like you to look at them, think a little bit and try to answer as much as you can.

[Inaudível]

022- I: I would like to know your opinion about these questions. That's just for me to know you a little bit. The first question is. Why do you study English? Do you like studying English? And Why? The second one: Do you study other languages? Have you ever studied other languages? Which and why? Number three: How would you describe English in comparison to other languages? Is it easy? Is it difficult? I would like to know what you feel about English? Is English an important language today? Why? Do you think English will be an important language in the future? Why? What are the advantages or disadvantages of learning English? And finally: Is it important to learn other languages when you speak English? I will give you 5 minutes to complete your answers. You don't need to answer to everything you can ahm then complete your answers.

[Os alunos completam a ficha de trabalho]

023- I: Ok. Time's up. Now I would like to share your answers. I would like to hear from all of you. Why do you study English? Do you like studying English? What about you?

024- Alunos: Yes (...)

025- I: Do you like studying English?

026- Alunos: Yes.

027- I: Everyone likes English!

028- Alunos: No.

029- I: Some pupils don't like languages. They like Maths, Physics, they like other things. You don't like English, do you?

030- NI: No. [risos]

031- I: Ok. Ok, very good. What about- Why do you study English? What are the reasons for studying English?

[Inaudível].

032- FR: To have a professional career.

033- IB: And other things. You can meet someone that is not from your country and language and you can have the knowledge to communicate with that people and the way to communicate is to speak English.

034- GR: [Inaudível] If you know English is the first thing that they ask when you're trying to find a job if you don't know English... you are....

035- I: You lose the job.

036- GR: [Inaudível] Yeah No. You don't lose the job but you are not that good enough.

037- IB: If you know other languages, like French or Dutch, or something like that... they'll give you credits for that. You jump to other places just because you know other languages.

038- GR- Yeah, but English comes first place.

039- IB: Yeah Everybody knows English now. If you don't know English... [inaudível]

040- I: Ok. I would like to listen to other people. Do you agree with what has been said? It's very important to your professional career, to have success...

041- MM: My cousin knows a ahm a waitress who lives in America and she doesn't know English. [risos]

042- I: How does she manage to speak with the clients?

043- MM: I think she...she speak French.

[Inaudível]

044- IB: A few years ago people, instead of learning English they learnt French. My mother only speak French she doesn't speak English.

045- I: And why do you think that has changed? Before it was French, now it is English. Why?

046- IB: I think it's because of the industry ... ahm, ahm A few years ago France was a... [Inaudível]

047- I: a powerful country?

048- IB: Yes. A powerful country. Now is USA, England. And next Japan and China.

049- I: Yes.

050- MM: I think that English is easier than any other language. The grammar, the verbs...

051- NI: It's the most easy language.

052- I: It's the easiest language. Do you all have good marks in English?

053- Alunos: Yeah.

054- I: Are you all good students?

055- Alunos: Yes.

056- I: That's why you say it's easy. But some people don't agree...

057- MM: We are Portuguese. We are trained to speak our language, so it's easy for us. But comparing to a language we don't know to another we know. English is easier than others.

058- I: Ok. Very good. I like when you don't agree with each other [risos] It's good for the debate. Do you study other languages? Have you ever studied other languages?

059- Alunos: French. Spanish. German.

060- I: Any other languages?

[Inaudível]

061- I: Ok. Ok. Let's move on. How would you describe English in comparison to other languages? What's your name?

062- MM: M.

063- I: MM said English is easier in comparison to other languages. Some people don't agree.

064- IB: Spanish is more easier.

065- I: It's easier.

[Inaudível]

066- I: I need your hands up. Hands up please. You what's your name?

067- JM: JM.

068- I: JM.

069- JM: I think that Spanish is...

070- I: easier?

071- JM: No. More difficult because there are many irregular verbs. And English I think is more easy.

072- I: Ok. Who doesn't agree with this? (...) Do you agree? Are there any languages that are easier than English? [Inaudível] Do you think Portuguese is easy?

073- Alunos: No.

[Inaudível]

074- I: It's interesting to have these different perspectives, right? It depends on our path, yes?

[Inaudível]

075- I: Is English an important language today?

[muito ruído]

076- I: Is English an important language? Be quite please. Ok, Let's move on. I would like you to be quite please. Is English- You were saying it is important. Why?

077- IB: Because nowadays, because of the crisis and unemployment, you can't stay in your countries because they are not places to work so you have to go to other countries. If you want to go to another country to work you have to know how to speak English. Normally they all speak English and if you want to work there you have to speak English.

078- MM: I agree... with that because...nowadays English is like a chance ahm... to one person to speak a language and other to speak another.

079- I: So people speak the same language.

080- MM: we can (como é que se diz...) [risos] use the English as a ...*ligação*.

081- I: connection.

082- MM: Yes.

083- I: Great. What about the future. What about this side of the class. You are very quite. Do you think it will be important in the future?

084- NI: yes.

085- I: why? (...) (pointing at IB) She was saying that the importance has to do with the power of the country and then she referred that China and Japan are becoming very strong countries. Do you think that's going to influence the way ...

086- Alunos: No.

087- IB: It's going to be... like... [inaudível] I learn Chinese, in the first class they ask why we were learning that language and many people in class said that their parents think that in the future that nations are going to be so strong, so powerful that they... that Chinese and Japanese could be the next English.

088- I: ok. Great.

089- GR: So it's easier to all the people to learn English and not so easy to all people learn Chinese.

090- NI: I agree.

091- I: You're thinking about Europe. And maybe not America or Asia. In Russia they have another alphabet so it's easier for them to lean Chinese.

092- GR: Yeah. But in most continents, it's easier to learn English than Chinese.

093- I: Ok. Well this is a very interesting discussion. We are going to watch a video. It's a very small one. I would like you to look at these six questions. I would like you to read very quickly because we are going to look for information in order to answer to these six questions. (<2) Please read the questions so that you know what to look for when you see the video. (<2) He speaks very fast. So don't worry if you don't understand everything the first time because we are going to watch it again. He really speaks very fast. Ok? Are you ready?

[os alunos assistem ao vídeo: *History of English in ten minutes*]

094- I: He speaks very fast right? We are going to listen to it again.

[os alunos assistem ao mesmo vídeo pela segunda vez]

095- I: It's ok if you didn't get all the answers because we are going to do it together. Ok? The first questions is probable the most difficult one. According to the video, how has English spread around the world? (<2) Do you remember the pictures?

096- Alunos: Yes.

097- NI: Through see.

098- NI: Through see, exactly.

099- NI: We see a boat.

100- I: Why do you think they refer overseas?

101- NI: They were discovering the new world. They spread their language to India.

102-I: Exactly. The discoveries and like Portugal Great Britain had an empire, right? So the first picture we have is the influences that the language had when the language started to be uhm built, if we can say so... What's the family of languages that English belongs to? For example Portuguese belong to the...

103- Alunos: Latin.

104- I: Latin languages. What about English?

105- NI: Germanic languages.

106- I: Or...

107- NI: Anglo-Saxon languages.

108- I: They first spread English overseas. The language of the empire. After that we had the language of Science. This picture doesn't belong to the video. It's just to give a more complete answer to this question. So Latin was the first language of science but then English was the language of Science because of very important scientists, Isaac Newton, Robert Boyle and Robert Hooke, who made English the language of science in the 17th century. After that it became the language of... what does the picture show?

109- NI: Internet.

110- I: Internet and technology. Communication very good! And finally, because of the United States, it has become the language of...

111- NI: Celebrities

112- NI: Music.

113- NI: Movies.

114- I: Mass media. The language of cultural power. This author of this sketch said it was Britain world tour. Kind of a joke, because Britain took English all over the world as if it was a concert. How is English language described in the video? As an easy or difficult language?

115- NI: Difficult.

116- I: As a difficult language. Exactly. Why?

[Inaudível]

117- I: Because of the connection between the alphabet and how it sounds.

[Inaudível]

118- I: Exactly. So the author says that there is no correlation with how it sounds. And the other one is... it has a spelling system than not even Dan Brown can decipher. To start with... what's the meaning of spelling? Can I have a volunteer who can spell this word?

[Inaudível]

119- I: Double s, i and g. Exactly. So, it's very difficult to spell words in English. And who's Dan Brown? Why does the author speak about Dan Brown?

120- IB: He wrote Código Da Vinci.

121- I: He is the author of the Da Vinci Code, exactly. It's kind of a joke as well. He is being ironic saying that Dan Brown could decipher the Da Vinci Code but he could not decipher the spelling in English. (<2) How many people speak English?

122- NI: 1.5 billion.

123- I: 1.5 billion. Exactly. And who speaks English?

124- I: Exactly. A ¼ are native speakers what? They are native speakers. Then we have...

125- IB: People who have English as a second language...

126- I: Exactly. And what does that mean? Where are we? Are we here? Native speakers?

127- Alunos: No

128- I: We are here. Asking for directions right? So, a quarter are native speakers, a quarter has English as a second language. What does that mean? Second language?

[Inaudível]

129- I: Exactly, you have your mother tongue, the first language you learn and then you have a second language. Sometimes it maybe an official language in the places you are living in, for example South Africa or India, where English is an official language but the first language you learn may not be English but you eventually will start learning English very early, and then we learn English as a foreign language. It's not an official language in our country.

Whose language is it anyway?

[A gravação é interrompida neste momento devido a problemas técnicos.]

Transcrição de aula

Código de identificação do ficheiro: M1 A2

Tipo de transcrição: Transcrição de aula

Duração: 90 minutos

Data: 24 de novembro 2011

Intervenientes:

Professora de Inglês: P

Investigadora: I

Aluno identificado: (código do aluno)

Aluno não identificado: NI

Alunos não identificados: Alunos

001 – I: May I clean the board?

002- Alunos: Yes.

[Inaudível]

003- Really? [Inaudível]

004- I:What I would like you to do/ We are going to continue the topic of Monday's lesson. I would like you to join in groups and I would like you to answer some questions. Because today we are going to move on, we are going to move further on our topic about English. So can you please join in groups of four or five?

(>2) [ruído]

005- I:You have four questions about the future of English. We have started this discussion last class and I would like you to write down the main topics that you discuss in your groups so that we share with one another after the group work. You will have five to ten minutes to answer the questions. [ruído] Do you have questions?

[Trabalho de grupo – inaudível]

006- I:Time is up. Can I have your attention now? It's not important if you haven't finished. For those two groups that haven't finished. You can share your ideas with us now. [inaudível] (>2). The first questions is (>2) [inaudível] Be quiet. (>2) [inaudível] The first question is "Why is English one of the most widely spoken languages in the world?" What does it mean: widely? (>2). Widely means, widely means large. Ok so that's ahm (<2) reaching a lot of countries ok? The large spread of English. So why is it the most widely spoken languages? We talked about this last class. Why is it? First group.

007- IB: We thought it was one of the most spoken languages because is easy to learn, because of the British empire in the past that spread the language, because it is one of the most powerful countries in the present.

008- I: Which country?

009- IB: Many of them: England, USA. We can say that [inaudível] And everyone can communicate by using English because everyone knows, so you (>2). Because of everyone knows we can communicate through the language.

010- I: It's like a tool. [inaudível]

011- IB: Yes.

012- I: Very good. What about your group?

013- JC: [inaudível] The powerful. (>2). The power of England mostly in the past.

014- I: Only England?

015- JC: No. not only England. (>2) The USA and [inaudível]

016- I: Other countries?

017- JC: Yes.

017- I: Other English speaking countries.

018- JC: Yes.

019- I: Ok, right. What about your group?

020- NI: We agree with the other groups. (>2) but (>2) in the past there was a scientist that discovered important things (>2).

021- I: So it's not only due to the empire but also to science, for example, as we saw last class. Great. Anything else that you would like to add?

[inaudível]

022- I: As she said. What's your name?

023- JC: JC.

024- I: Because of the power of the English speaking countries in the past and in the present for many reasons. What about you? What about your group?

025- NI: We think English is very spoken because it's easy and it's the language of most movies, celebrities and books.

026- I: Ok. Very good. Celebrities and books? or movies?

027- NI: Movies. Sim.

028- I: And also movies. Very good. Something different. Very good. Anything else that you want to add?

[inaudível]

029- I: So you agree but you think it's also because of celebrities, movies, books. What about your group?

030- NI: It's all been said.

031- I: Ok. You don't have anything different to add?

032- NI: No. Brands, people, music...

033- I: Brands. Such as... can you give an example?

034- NI: McDonalds.

035- I: McDonalds.

036- NI: Burger king.

037- I: Burger king. Ok great. And the last group.

[inaudível]

038- In English. [risos]

039- GF: It's very important in technology, science. (>2)

040- I: In so many fields, right?

041- GF: Yes.

042- I: And is it important now? Is it still important?

043- GF: Yes.

044- I: Ok.

045- GR: Could be because the influence the USA is a very powerful country so they move (>2)
A lot of people moved to the USA?

046- I: A lot of people from other countries, they moved to the USA. What do you think they are trying to find in the USA?

047- GR: Success, money.

048- I: Success, money a career. And do you think they have to learn English when they go to the USA?

049- GR: Yes.

050- I: Someone said that they knew about a girl who went to the United States and she didn't speak English at all. Do you remember? Was that you? AM? So how can you explain that? You said that you have to learn English if you go to the United States but that girl, she didn't have to learn English.

051- AM: Yes, so... I think if you go to a country. You must know the language. So... if we go work there we must know how to communicate to the people of that country.

052- I: So how do you think this girl managed to spend some years without speaking... she spoke what? French? So how do you think she managed? To survive?

053- AM: I think she didn't.

054- IB: You learn the language. When you go to a country, even if you don't know the language you will learn it because it's a way (>2) you have to survive in a country so you learn how to speak the language. People like Portuguese in the past went to France they didn't know how to write and they learnt how to speak French.

[inaudível]

055- I: I think we have raised some questions that probably we will find an answer later on. One of the questions is: How can a girl well when you travel or when you go to another country how can you survive without learning the language of the host country. Right? That's something to think about and probably we will answer that very soon ok? I/ Margarida and I, we have a video to show you and it's very interesting that Angelica talked about that because it's possible to go to another country and resist to the language of the host country and we are going to see how that is possible. Possibly in the second term. Ok? So let's move on. Will English keep its monopoly in the 21st century? Let's start with that group, the last group. Do you think English will keep being the most important language?

056- JC: Probably yes. Because the USA is one of the most powerful countries and in the future it will...or... (<2).

057- I: Everything will be the same? Ok. Things won't change?

058- JC: Yes.

059- I: What about your group? Do you agree?

060- AM: We agree because the language is very spread and Chinese isn't very good to learn so probably it won't disappear.

061- I: Ok great. What about you?

062- IB: We don't agree because China is trying to be a powerful nation through the technology and innovation. [inaudível] Yes. Germany is too. It's difficult to learn but it's starting to be important.

063- I: Do you think it is more important than English?

064- IB: More no.

065- CA: Is equal.

066- I: As important as English?

067- IB: But English is easy to learn so they have that advantage. [inaudível]

068- I: What about your group?

069- GR: We think that English is becoming the most important because more and more spoken all over the world [inaudível] Japanese and Chinese will become important too but nothing compared to English.

070- So it's impossible to change this flow.

071- GR: Yes.

072- I: What about you at the back?

073- GV: We think yes, because there are a lot of ways to speak English. If you are in England you speak in a certain way. So it's very controlled language so it's becoming [inaudível]

074- I: So we don't talk about English today we talk about what?

075- GV: Englishes.

076- Englishes, exactly. Because there are a lot of types/ varieties. And what about your group?

[inaudível]

077- I: So we will have different languages to different fields?

078- NI: Yes.

079- I: Third question. Should English or any other language be an international language? What are the main advantages or disadvantages of having one international language of communication? We will start here. (>2) Third question. C. Is it important to have one international language?

080- FF: Yes. Because when countries are trying to solve economic problems or social problems is important to communicate(>2) with... one...

081- One single language?

082- FF: Yes.

083- I: What about your group?

084- MM: We think it should because it makes communication easier all over the world. Ahm people make possible the (>2) cultural exchange.

085- I: Cultural exchange? You think people talk their cultures in one language.

086- GR: Yes. English is easy so they talk in English because it's an international language and the culture pass through internet.

087- I: It's a way to take their culture to others.

088- GR: It's a language that everyone knows, so...

089- MM: Yes, everybody knows English, so...

090- I: But does everybody know English? Do your parents know English?

091- NI: Yes.

092- NI: No.

093- I: Everyone?

94- IB: My father said that he had to learn English because of international commerce. He had to work to be successful. So it's easy to learn English. To be successful in the future.

095- I: Very good. What about your group.

096- RP: Maybe in the future we'll only need to know one international language.

097- I: They only need to know English. Go on, sorry.

098- RP: So only one language will be important to communicate in other countries.

099- I: Can you repeat? A little bit louder. I can't understand.

[inaudível]

100- I: The last group. Do you have anything to add?

[inaudível]

101- I: Do you think there should be only one international language? Yes or no?

102- AM: We think there should be a language to communicate but if we use only one language other languages will be lost.

103- I: Other languages will be lost. Ok. Great. Other group.

[inaudível]

104- I: The disadvantage is that we don't learn other languages.

105- JC: The more languages we know the more intelligent we are.

106- I: The more languages we know the more successful we are. Ok. Last question. Will other language become an international language in the 21st century? First group.

107- IB: We think that Chinese will become the most powerful language. But because it is a difficult language there will be other languages... [inaudível]

108- I: As you mentioned before, there will be different languages for different fields.

109- IB: Yes.

110- I: Other group.

111- JC: We don't know.

112- I: Ok. Other group.

123- NI: Other languages will be important to communicate in different countries.

124- I: The same language or other languages?

125- NI: different languages.

126- I: Ok. Other group, please.

127- AM: We agree with the second group.

128- I: English will still be the international language?

129- AM: No, it won't.

130- I: OK. Next group?

131- FF: We agree with the first group. Japan and China will be a powerful nation because of inventions and technology.

132- I: Ok. And the last group.

133- GR: English is becoming more important every day. The more people know English the more English is important.

134- FF: The same is happening with Chinese. [grande discussão entre três alunas IB, FF e GR, em torno deste tema, muito ruído- inaudível]

135- I: We are going to read about the future of English. You will have the opinion of different linguistics on this matter. (<2) One of the linguists is David Crystal. You have a quotation from him at the beginning. Can anyone read?

136- IB: "The future of English is very much bound up with the future of being human, a future in which the world's languages can coexist."

137- I: What the meaning of *bound*?

138- NI: connected.

139- I: Exactly. Connected. The future of English is connected to the future of being human. What does that mean? (<2) Do you agree?

140- IB: Yes because its change depends on how human beings develop.

141- I: Human beings are always changing, developing and that's a bit uncertain, right? We don't know how that will happen. What about the last part of this quotation: "a future in which the world's languages can coexist." What's the new word here? What's the new idea?

142-FF: coexist.

143-I: What is going to coexist?

144- FF: Different languages.

145- What's the meaning of coexist?

146- NI: Living together.

157- I: Do you agree with this?

158- AM: No.

159- I: Why not?

160- AM: Because English is a language spoken everywhere.

158- I: We are going to read and talk about this in a minute. I'll give you now a few minutes to think about this.

160- P: We are going to read a text that is also in your course book. You can also read it at home when you want to on page 108. But now we need to work here to put on your portfolio and that teacher Rita will have to have at the end of the year. I want a volunteer to read the text.

[os alunos lêem o texto]

161- There are two experts and they give their opinion about the importance of English and other languages. Do they have the same view on this matter?

162- CA: No. David Graddol thinks that English will not be so important in the future.

163- P: David Graddol thinks that English is not going to continue to have the same supremacy. And the other one? David Crystal.

164- IB: David Crystal thinks that several languages will be important.

164- P: Where is that?

163- IB: In the quotation.

164- P: But in the text on the third paragraph, he talks about a snowball that is going down a hill and is going faster and faster. Does he think that English will lose his supremacy?

165- NI: No.

166- IB: He thinks that's the most important language in the world.

167- P: We have a power-point. So David Graddol believes that English dominance will decrease and people will be proficient in more than one language. David Crystal thinks English supremacy will not be affected in the future. In his opinion English will be the world language. As you can see you have understood the main ideas in the text. Let's continue to exercise B. Explain the meaning of these expressions. The first one: "...the English language snowball is rolling down a hill and is getting faster and faster."

168- FF: The English language will continue to grow; faster and faster like a snowball.

169- P: Exactly. Some of the reasons you have already pointed out, like the USA superpower, the economic and political power, celebrities and many things that come from the English speaking countries. The actors and musicians, for example. Let's continue. "...a language actually pushes out other languages and takes over the world." What does that mean?

170- GR: A language that dominates the world.

171- P: "...a language actually pushes out other languages and takes over the world." What does that mean?

172- JC: That English don't care about other languages.

173- IB: [inaudível] If English is the most important language in the world, other languages like Spanish or French or Chinese or Japanese can finish.

174- P: A language will endanger other languages and will rule the world.

175- I: [Inaudível]

176- P: That's why some countries like to preserve their dialects so that they don't disappear.

177- BI: They don't want to lose their first language.

178- P: Ok but dialects and other languages should be preserved so that they don't die. (<2) Let's move on. The last one: "... a greatly increased bilingualism and multilingualism." What does it mean? Do you know the meaning of these two concepts?

179- NI: No.

180- IB: Yes. Fala duas línguas ou mais. [ruido- vários alunos falam ao mesmo tempo]

181- P: A bilingual is a person who... [ruido]

182- P: who speaks her mother tongue and another one, right? And mutilingualism? [ruido]

183- P: A person who speaks different languages. I was a teacher in Germany for five years and I had a student who was studying at the university where I taught and he was learning or studying in this the university in this Germany university but lived in the frontier with Luxemburg and his father was Italian, his mother was Swedish and he was learning Portuguese, Spanish and English. His course was *Foreign Languages* - Portuguese, Spanish and English. At home he could talk Italian and Swedish and he was living in Luxemburg so he could also speak Luxemburgish and French. He was what he call in German: a "Sparchewunder". Um ... como é que se diz.

184- I: Um ás das línguas.

185- P: Um ás das línguas. Ok. People and speaking more and more languages.

186- I: So the opinion of these two specialists are quite similar to the conclusions of our group work. Some people believe that English may continue to be the international language, some people believe that other languages may become more important or at least as important as English. So it seems that there is a lot of uncertainty when we talk about the future of English. What I also found out is that you have different opinions and you like to justify them. You like to debate so what I have here is a role-play. You are going to take part in an international debate. Something like *Pros e Contras* but an international version. (<2) The same groups. This group will be for. Your groups two. And your group will be for. The other groups will be against. (<2) You have five minutes.

[trabalho de grupo]

187- I: Time's up! (<2) Can I have your attention? These three groups defend the idea that English as a world language is an advantage. Each group will be given the opportunity to

defend their point. And then you will answer and say if you agree or not. (<2) Who would like to start? Can you start?

188- BI: We think English will dominate the world because hum... like David Graddol say, it's like a snowball if we have an international language we can communicate with other countries and cultures and it's important to have an international language. And if we have English... why... are we trying to put other languages... *coiso*. [risos]

189- I: Why do we have to replace English if we already have an international language.

190- IB: Yes.

191- I: What about your group?

192- RG: The main idea is that although we have English, that doesn't stop us from learning other languages. More and more people want to be successful in the future. [inaudível]

193- I: And third group.

194- GF: English is very important for English. They try to kill people because they have too many people. If you know English You don't need to learn another language.

195- I: That's a very strong idea. [risos] The first group. What do you have to say?

195- GR: We believe that culture is one of the most important things we have nowadays so English as an international language is not helping because many languages are forgotten.

196- MM: Our language is our identity. English comes to destroy our identity. Well they don't destroy it but we forget our own language and that's bad.

197- I: That's a very interesting idea. Does English interfere with our identity? As you said: language is part of our identity. What about your group?

198- NI: We think the economy is only interested only with English so other languages will be lost.

199- I: Ok. And the last group?

200- R: We think that we see English as an important language and so [inaudível] people should be so lazy and learn about other languages and other cultures.

201- NI: English was a way to communicate with us. We know past of the world because people spoke English.

202- Aquelas línguas que já não existem.

203- Mas essas já desapareceram!

204- MM: If Portuguese disappear.

205- Alunos: Portuguese will not disappear.

206- MM: The culture will also disappear. We forget the origins of languages.

207- I: We are running out of time. I would like to take this home and write about what you really think about this.

Transcrição de Aula

Código de identificação do ficheiro: M1 A3

Tipo de transcrição: Transcrição da aula 1 módulo 1

Duração: 90 minutos

Data: 28 de novembro 2011

Intervenientes:

Professora de Inglês: P

Investigadora: I

Aluno identificado: (código do aluno)

Aluno não identificado: NI

Alunos não identificados: Alunos

001 – I: May I clean the board? Good afternoon everyone. We have been speaking about the importance English as an International language of communication and today we are going to speak about ourselves. [ruído] Can I speak for a moment? Today we are going to speak about ourselves and not only about English but all the languages that we are able to speak. I'm going to show you a video about a young boy. He is only eleven. It's a short video about an Indian boy. I would like you to pay attention and find out: How many languages does he speak? Why does he speak these languages? Only two questions. Are you ready?

[os alunos assistem ao vídeo- *Indian boy speaks many languages*]

[risos]

002- I: First question: How old do you think he is?

003- NI: He is eleven.

004 – I: Where is he from?

005- NI: India.

006- I: Did you read that somewhere?

007- NI: It's there.

008- I: Oh it's written there. Ok. He has an Indian accent. What was the language that he was using?

009- Alunos: English.

010- I: What kind of English was it?

011- Alunos: Indi English.

012- I: Indi English. Do you remember? He talked about that. He had a strong Indian accent, right? How many languages was he able to speak?

013- Alunos: Seven. Eight. Eight. Nine.

014 – I: Eight languages? Can you name them?

015- Alunos: French. Japanese. Arabic.

016- I: The question is: Did he understand what he was saying? Do you think he knew what he was trying to say?

017- Alunos: No.

018- I: What was he doing?

019 – Alunos: Saying words.

020- I: One at a time. Your are G, right?

021 – J. Where's G? Ok. He is G, you're J.

022- J: He didn't know what he was saying.

023- I: He didn't know? So how....

024- J: Because he was...[inaudível]

025- I: What was he doing there?

026: NI: Selling.

027- I: What was he selling? Feather fans. He said it was Indian Air Condition. He was trying to sell... He was eleven years old. Do you think that's correct? Having such a young child selling... She has a very strange look on her face. Why did you have that reaction?

028- MM: Because I think that children who are 11 years old, they are not able to sell in the streets.

029- I: They are not able to or they shouldn't?

030- IB: In India you see five-year-old or even kids selling, working or even more young.

031- I: Younger. But was she was trying to say is that ... Is it correct?

032- JC: If they like... why not?

033- I: Don't you think they should be at school?

[risos]

034- I: J, Don't you think they should be at school?

035- JC: If they like selling stuff, why not?

036- I: Do you think they are able to decide what's best for them?

037- Alunos. No.

038- J: Maybe.

039- I: Really? Ok. This is a problem, not only in India but also in many countries, children that are working at a very early age. The purpose of this video is the number of languages that the child, the boy is able to speak. We decided that the boy speaks eight, nine, ten languages. We are not sure because we don't understand everything. I was able to understand some words in German. Teacher M, were you able to understand the words? Wunderbar, for example.

040- T: Yes.

041- I: Did you understand Spanish?

042- Alunos: Yes.

043- I: Was it correct?

044- NI: some words.

045. I: Did you understand Italian?

046- Alunos: Yes.

047 – I: I'm talking about the video, the boy. And French? Did you understand some words?

048 – Alunos: Yes.

049- I: Bounjour. I think he said that. Do you think he knows how to speak these languages?

050- IB: He knows what he hears to sell. People talk to him and because of that he learns how to sell in their language.

051- I: Exactly. So he kind of repeats what other people say.

051- IB: He don't really speak the language.

052- I: What is to "really speak a language"?

053- IB: To be able to talk, to have a conversation with someone. He only knows how to say that. If you have a conversation with him in Italian, we wouldn't be able.

054 - JM: There are some psychologists that say that you only know a language when you can think in that language.

055- I: when you think...

056- T: Or dream.

057- I: That's a very interesting idea. We are going to come back to that idea in a minute. Because I want to ask... you were saying... what's your name again?

058- IB: I.

059- I: IB was saying that he is not able to have a conversation. But does he want to have a conversation?

060- Alunos: No.

061- I: What's his motivation?

062- Alunos: To sell.

063- To sell. Is he able to get to the person and make himself understand?

064- Alunos: Yes.

065- I: So he achieves his goal, which is to sell what he is selling. So we can say he is successful. If he could only speak English, would he be able to sell as many feather pens as he does?

066- Alunos: No. Probably no. Because some people don't speak English.

067- I: He is in India right?

068 - IB: Yeah, he is in India but the tourists are his main goal so he has to speak their language. Because in some countries they don't speak English.

069- I: So, you think he should speak the language of the tourists who visit India. Is it an advantage?

070- Alunos: Yes.

071- I: To know so many languages? Is it a disadvantage?

072- Alunos: No.

073- I: This part of the class is very quite. I want you to give your ideas as well. Ok we were talking about that idea that P said: that some psychiatrist said that we only know a language when we can dream and think about it. So we are so fluent that we even think in that language. That would be a polyglot. What is a polyglot?

074- NI: A person who speaks many languages.

075 - I: Is he fluent in these languages?

076- I: What about... what's the difference between being a polyglot or being plurilingual...

077 - [Inaudível - os alunos falam entre sim].

078- I: If you are a polyglot are you plurilingual?

079- Alunos: Yes.

080- I: If a polyglot is a person that speaks many languages. What is it to be plurilingual?

081- I: Do you think you are polyglot?

082- Alunos: No./ No./ Yes.

083-I: If you are a polyglot you are very good at different languages. Your goal is to become a native speaker. When I learn English I want to learn that a polyglot when you are very good at different languages. When you are plurilingual, you know different languages but your goal is not to become a perfect speaker. Why? These two concepts are different. The important is to know a little bit of this language or that language and that is what you do, right? You know a bit of French, right?

084- Alunos: Yes.

085 – I: You know a bit of Spanish, right?

086- Alunos: Yes./ Yes./ No.

087 – I: Do you know Italian?

088- Alunos: Pasta./ Spaghetti.

[ruído]

089- I: If you go to Youtube there is a video of the same boy, four years later. He is interviewed and he is asked about how he learnt these languages, because there are different ways of learning a language right? How do you think he learnt these languages?

090- IB: Talking with tourists.

091- I: Exactly, by talking to tourist, listening to what they are saying and repeating, but there are other ways of learning a language, such as...

092- Alunos: at school/ read or listen to music/ movies/ newspapers/ magazines/ watching sports on TV...

093- I: Any other way of learning a language? How did you learn the languages that you know?

094- Alunos: Family./ Family.

095- I: How did you learn English?

096- Alunos: School.

097- I: Ok. At school. Everybody?

098 – Alunos: No/ Watching videos/ listening to music/ friends.

099- Exactly, there are so many ways of learning English, right?

100- How did you learn French? Guys.

101- Alunos: At school.

102- I: Shh. Guys. How did you lean French?

103- I: At school. Only at school?

[Inaudível]

104- GR: Going to another country.

105- I: Going to another country. Exactly. Travelling. Going on holidays. How did you learn Spanish Italian or other languages?

106- Alunos: Watching TV/ Friends/ Family/ Magazines/ Chatting online.

107- I: What languages... would you like to speak in the Future?

108- Alunos: German, Chinese, Italian, Japanese, Dutch,

109- I: Can you repeat?

110- MM: Norueguês.

111- I: Norueguês? Norwegian.

[Inaudível]

112- NI: Italian.

113- I: Ok. Shh. You are very noisy today. Now that you have looked at a boy, a very young boy, who spoke so many languages. Now we are going to listen to a person who speaks five or six

languages. First of all I 'going to give you a vocabulary exercise, so that it becomes easier to do the exercise. I would like you to match the letters with the numbers.

[a professor distribui as fichas de trabalho]

114- I: Ok time's up. Let's do it together, shall we? Number 1. Can I have a volunteer here? Number one, to attend. Can I have your name?

115- F: F.

116- I: What's the meaning of *to attend*.

117- F: It's E.

118- I: I attend to classes means I go to classes regularly. So 1-E. Number 2, beforehand. A volunteer here. Your name again, please.

119- GR:-G.

120- I: G, number 2 is...

121- GR: B.

121- I: Number 2 is. 1-E, 2-B. Number 3. Here. Number 3, I?

122- IB: L.

133- I: E, number 4. Do you know? [Inaudível] So M will help you. M, number 4?

134- MM: J.

135- I: Channel means television station, exactly. 4-J. 5, to compete. Do you know number 5? You're not sure. Ok. What about here? Ok. Your name please. D? Number five, to compete.

136- DB- C.

137- I: It's an adjective. If you are encouraging, you support someone. To compete is a verb. Number 5. P, 5.

138- PA- I.

139- I: 5-I, exactly, to take part in. Number 6. Here. Ok. Mariana again.

140- MM- H.

141- I: H, correct. Seven, F.

142- FF: 7, F.

143- I: F, correct. 8? Get over means?

144- NI: 8, E.

154- I: Get over means. Feel better after something bad. To recover. Number 9. G.

155- GR: A.

165- I: A. Make a right mess of, to do something badly, correct. Number 10, to pick up on. Another volunteer. Do we have a volunteer here? Number 10. Yes, J?

166- JC: Notice.

167- I: G, correct. 11, to struggle. There are two missing. Ok. J again. And 12?

168- NI: D

169- I: D exactly. What you have to see here is that these words may be misleading because they may have a different meaning. This is the meaning in this precise context. Now I would like you to read exercise 2 and try to guess the possible answers because we are going to listen to someone about his language experiences. I would like you to read from one two six.

[Os alunos lêem os exercícios]

170- I: Pay attention. You're going to listen to a person talking about language learning experiences. Be quiet please.

[Os alunos ouvem um texto áudio.]

171- I: Do you need to listen to it again?

172- Alunos: Yes/ No/ Yes.

173- I: You're going to listen to it again but this time I would like you to answer questions 1-5. Have I made myself clear? You have answered questions 1-6 and now you're going to check if your answers are correct but you also have to find information for questions 1- 5.

[Os alunos ouvem o texto áudio pela segunda vez. De seguida, é feita a correção dos exercícios.]

174- I: Now I would like you to think about the languages you speak and how you have learnt these languages.

[A investigadora entrega as fichas de trabalho aos alunos.]

175- I: Now you have you're going to reflect on your big language experience and motivation to learning language. There's a mistake here on the top. Please correct the mistake. It's not feel with double [e] but with double [l]. *To fill in*. You have more or less 20 minutes to fill in this chart. After that we are going to do revision for your test on Monday.

[Os alunos preenchem uma ficha para o seu portfolio sobre as suas experiências linguísticas e culturais. Nos últimos 10 minutos da aula, a professora fez uma revisão sobre gramática uma vez que os alunos tinham teste a aula seguinte].

Transcrição de Aula

Código de identificação do ficheiro: M2 A2

Tipo de transcrição: Transcrição da aula 2 módulo 2

Duração: 90 minutos

Data: 19 de março

Intervenientes:

Professora de Inglês: P

Investigadora: I

Aluno identificado: (código do aluno)

Aluno não identificado: NI

Alunos não identificados: Alunos

001 - P: Could you please be quiet now? JM?!

002 - I: May I clean the board?

003 –Alunos : No.

004– I: May I clean the board?

005 -Alunos : No.

006- I: May I clean the board? Have you copied down the summary? / Yes? Have you copied down the summary? FR, have you copied down the summary?

[Inaudível]

007- NI: 44? Vamos na lição 44?

[Inaudível]

008– P: FF? Please be quiet! FR?!

[Inaudível]

009– I: Now I want you to look at page one! Can I have your attention, please?

010- NI: Yeah.

011- I: Okay. We have here a graph, to begin with, because we've been talking about the media. We talked about how languages are present on TV, on the radio, on the Internet, and today we are going to focus on English and other languages on the Internet. When you look at this graph, what can you tell me about it?

012 -NI: The first one?

013 - I : Yes, the first one.

[Inaudível]

014 – I: What can you tell me about it?

015 - NI: That the major language is English.

016- I: English is the major language with seventy-two per cent...exactly...On the Internet...and what about the other languages? What about the percentages of the other languages on the internet?

017 - NI: They are very low.

018- I: Low percentages, exactly! We have German; we have French, Japanese, Spanish, Chinese, Portuguese, Italian, Dutch, Finnish, Russian, Swedish, and other languages on the Internet. So, why do we have English with the percentage of seventy- two?

019- NI: Because it is a wide world spoken language.

020- I: Hmm, hmm exactly! And?

021- NI: It's easier for us to communicate with other cultures through English, because it is an easy language to learn and everybody knows it.

022- I: Exactly! When you have to look for information on the Internet, which is the first language that you use?

023- NI: Portuguese.

024- I: Portuguese...and if you don't find information in Portuguese, what do you do?

025- NI: English!

026- I: English! Do you do that?

[risos]

027- I: You also get Brazilian, right? Portuguese...why? Why is that? Why do you find such an amount of information in Brazilian Portuguese?

028- NI: Because they are many.

029- I: They are many! Many people in Brazil!

030- NI: And...Many of them put things on the Internet.

031- I: On the internet! A lot of information, a lot of Brazilian universities upload information on the Internet in Portuguese and maybe that's why Portuguese is one of the most spoken languages in the world! If you look at the second graph, "the biggest languages' populations on the internet ", and if you compare it with "the ten most widely spoken languages in the world", you see two different graphs where in the first one you have English, the second most spoken language Chinese, Japanese, German, Spanish. The difference between the first and the second graph it's because they belong to different years, so these two last graphics are more recent than the first one, and if you compare with " the ten most widely spoken languages", you see that the first most spoken language is not English. What is the most spoken language widely?

032- Alunos: Chinese.

033- I: Chinese, exactly! So, why is English the most spoken language on the Internet, but when we are talking about the people who speak it, it's the second?

034- NI: Translators?!

035- NI: Ah...Because English is spoken in more countries, Chinese is spoken in China where there is a very big population...that's why it's the most spoken language.

036- I: A lot of people speak Chinese in China, and in some surrounding countries, but that's it!

037- NI: Yeah...because all over the world the most spoken language is English, if we talk about the countries...

038- NI: No! I think that's how people talk between different countries, but Chinese they only speak in China, for example...

039- NI: Yes...

040- NI: So, it's different...because if you go to China, and you are Chinese you speak Chinese between them, but if you go out with people from another country you have to speak English to communicate with others.

041- I: Hmm, hmm...Okay, another opinion. Are there any other different opinions?

042- NI: Yes...Chinese emigrate a lot. We can see here in Portugal, that there are many Chinese...in films we can see that there are a lot of Chinese in the U.S.A, so when they come to another country, they don't know how to speak the language, so...they have to learn the language, but when they have kids, the children who were born here learn through their parents how to speak Chinese, and they can teach other people...

043- I: To learn Chinese.

044- NI: Yes.

045- I: Okay. So what you're trying to say is that there are a lot of people speaking Chinese, and when they go to another country, when they emigrate, they teach Chinese to other people?

046- NI: Yeah...

047- I: And does it happen here? Do we learn Chinese?

048- NI: No.

049- NI: She's learning!

050- I: Who's learning Chinese?

051- NI: Ah...FF!

052- I: FF! Are you learning Chinese??

053- FF: Yes.

054- I: Why?

055- FF: Because I think it's a....

056- NI – It's cute!

057- FF: Yeah, it's cute!

058- I: It's an interesting language, isn't it?

[Inaudível]

059- I: So, when did you start, FF?

060- NI: When she came.

061- I: Was it in the summer, when?

062- FF: Three weeks ago. Anything like that.

063- I: Three weeks ago! You decided to learn it three weeks ago! And, how is it going? Do you like it?

064- FF: Hmm, it's very difficult! But, it's different, so...I really like it!

065- I: Okay, very good! Ahm...So, when you look at Portuguese, on the first graph, the most spoken languages on the internet, Portuguese is in what place?

066- NI: Ninth!

067- I: Ninth place! As the ninth most spoken language on the Internet. What about as the widest spoken language in the world?

068- NI: Five!

069- I: As the fifth most spoken language in the world. Exactly! What about the languages which are before Portuguese, as the case of Hindi or Urdu? What language is this?

070- NI: India.

071- I: Exactly! It's one of the official languages in India! And why is it the fourth most spoken language in the world? And it's not even in the graph, when it comes to the Internet.

072- NI: Because the population in India is big, and most of them are poor, so they don't have computers, and they don't have the...the...

073- NI: India is a non- developed country!

074- NI: Yes.

075- I: A non-developed, or a country developing now...Exactly! And so, she's right, when she says that people don't have as access to the Internet as much as we do, so it's difficult to upload information as we're talking about in Brazil, and there are a lot of universities in Brazil, and a lot of knowledge in our language, in Portuguese, because of that, exactly. What about Portuguese? We saw that in the Internet we are the ninth country, but Portuguese is the fifth most spoken language in the world!

076- NI: Because we are an old country and have other countries that belonged to Portugal, the empire of Portugal, like Angola, Mozambique, and they don't have the money to buy computers and upload information, just like we do.

077- I: Okay. Very Good! We have also a lot of people speaking Portuguese in the world, but not all of them have access to the Internet, very good! Let's look at some interesting facts that I found, and the first box you have here, I'd like a volunteer...GV, would you like to read this first box here? The smallest one?

[GV lê]

078- I: Okay. So what does this tell us? There are around six thousand languages, actually people say that there is around six thousand and seven thousand languages....and ninety percent is not represented on the internet...What does this tell us?

079- NI: English is replacing these languages.

080- I: English is replacing these languages, so Internet is a place where language diversity is not represented! There are foreign languages, but it's just a few! And English is the most important one! Exactly, very good!And another volunteer, for this one? On your left...yes, Francisca, please!

[FF lê]

081- I: Okay, very good FF. Thank you! What's the meaning of heritage? Something that is left to us, for a long period of time... It's very similar to the Portuguese word.

082- NI: Herança?

083- I: Yes, I have heard it...What did you say, FF?

084- FF: Herança.

085- I: Exactly! Herança! Very good! So, the first number that we have here, twenty percent of the world's languages has no written form, what does that tell us? If it's not written...

086- NI: It's in danger...

087- I: That's right, it's in danger! It's in danger of disappearing because if you don't have a written form, who is going to read it? Who is going to learn the language? How can you read about it? So, the new developing technologies allow these languages to be taped, and here have "digitized voice", what's that? It comes from the word "digital", means that you...

088- NI: [Inaudível]

089- I: Exactly! You tape, you record the voices, the stories of the cultures in a different language, and you are able to write it down, and so the language doesn't disappear! Okay? So, technologies allow us to save many languages that until now had no written form...Another volunteer for this box here, the third text...Okay...yes? RG? JC! Where's RG? Over there! JC, please.

[JC lê]

090- I: Exactly, thank you. Do you know this language? "*Temotu*"?...It's spoken only by four thousand people, and this place, Solomon Islands, are in Africa, in New Guinea...it's not a very large spoken language. On the other hand, the other one, which has seventy four letters, the alphabet has seventy-four letters, is the official language of Cambodia, and it's spoken in many countries, such as the USA, France, Vietnam, Thailand... What about the last text? One last volunteer...Yes?

091- NI: GR.

092- I: Yes, GR!

[GR lê]

093- I: Okay...very good GR! Thank you! We talked about the presence of English and the huge presence of English on the Internet, and because of that, and because of the culture, American culture, what does that mean? I didn't ask you to turn the page, so I would like you to stick at this one, before you move on...because I would like to ask you a few questions about this first page, this last text... What is the "culture vulture", or "American culture vulture?" What does that word mean? "Vulture"?

[Inaudível]

094- I: After reading the text, the main idea is "American culture vulture", what does that mean? What's that?

[Inaudível]

095- I: It's there in the text...On the first part of the text...

[Inaudível]

096- I: No, the text that you've just read...

097- NI: American influence...

098- I: Exactly! The American influence! The great presence of America on the Internet, exactly. That's why some governments have five lawsuits...What's a lawsuit?

099- NI: [Inaudível]

100- I: Exactly! They go to court and they have "*processos em tribunal*", as she mentioned, against this influence of American culture on the Internet...Why do you think they go to court, they take it so seriously? We are talking about France, we could be talking about some European countries, but we are talking about France, which is just next to us!

[Inaudível]

101- I: Why do you think they go to court? Why do they take it so seriously?

102 NI: Because they think America is threatening...

103- NI: Other languages! Including French...

104- I: Do you think that Portugal should be concerned about that?

105- NI: Yes.

[Inaudível]

106- I: Why? Do you all agree?

107- NI: Yes. Because we are small.

108- NI: No, there is Brazil and there are other countries that also speak Portuguese.

[Inaudível]

109 I: So, I would like you to ... So, GR was saying...GR, can you repeat it? Do you think that English is threatening Portuguese, or may threat Portuguese?

110- GR: I don't think so, because there are many countries that speak Portuguese and Brazil is a big one, it's one of the biggest countries in the world, and so Portuguese has a large number of speakers.

111- I: Okay. But then, GR, it's different from our country, from Portugal, because in Brazil you don't get such a great amount of progress in English... isn't it? So, Portuguese language is present in your daily-day life more than in Portugal.

112- GR: Yes.

113- I: Right?

114- GR: But you learn more easily English, because English is everywhere, you know? And I think it helps us in the future, because it gives us more opportunities to succeed outside our country.

115- I: Okay, very good! Do you all agree? That it is a good think to have such a great contact with the English language? Do you agree? ES, do you agree? Is it good? Yes? I was asking if having English everyday on your TV, on your radio, on the Internet, is a good thing? As she mentioned. Is it good?

116- NI: It has advantages and disadvantages...

117- I: It has advantages and disadvantages.Okay! We will look at that further on, now I'd like you to turn the page. I have a big challenge for you today.

[Inaudível]

118- I: Now, you have. Okay, can I have your attention please? You have four texts in four different languages and in the first exercise you have to fill in the gaps. Identify the languages that are in this box.

[Os alunos fazem o exercício.]

119- I: Have you finished? Okay, number one? João? French! Shhh, guys, please be quiet! Number two, Inês? Russian! Number three, Elisabete? Arabic! And number four? Chinese, exactly! Was it easy?

120- Alunos : Yes.

121- I: Could you identify all the languages?

122- Alunos: Yes.

123- I: Now, it's more difficult, because you have, on exercise two, you have to read the French version of the text and answer to two questions. After that, you have not only to read the French version; you need to read all four versions.

[Inaudível]

124- I: And find out the words [Inaudível]

[Os os alunos fazem o exercício]

125- I: I'll give you two more minutes to finish the activities.

[Alunos terminam exercício]

126- I: Okay! Time's up! Can I have your attention, please?? Before correcting, I'd like you to turn the page and you have exercise D, where you have the full text in English.

127- NI: A sério??

128- I: Okay, very important now. If you were writing in pencil, I'd like you to correct the information in pen... [Traduz a instrução para português.]

129- I: Is that clear? Is there a question?

[Alunos fazem a correção do exercício.]

130- I: Right! Let's look at the questions! Let's correct the exercise together. AM, can you turn to the front? RP? IO? Pay attention please. We are now correcting together. We have corrected exercise C1, and now we are looking at exercise C2. And the task was: "Read the front version of the text about Babel Project and answer the following questions." What is the text about? JC, what is the text about?

131- JC : [Inaudível]

132 I: Exactly! The project is called Babel Initiative. Do you know what Babel was?

133- Alunos: It was a tower!

134- I: A tower...where is that story written?

135- NI: In the Bible.

136- I: In the Bible! Exactly! And what does it have to do with languages? Why is this initiative called "Babel"? Do you know? Does anyone know?

[Inaudível]

137- I: So, it's a tower.

[Inaudível]

138- I: They built this tower to reach the sky, exactly. And why do you think God did that?

139- NI: So they can reach the sky.

140- I: Exactly, because if they don't know how to speak each other's languages, they could not reach their goal, their objective, which was to build this tower.

141- NI: And they couldn't communicate with each other.

142- I: Exactly! They couldn't communicate with each other... That's a very interesting story. Do you think Babel is related to the main objective? What's the main objective? The main goal of this text? Second question, D. What is it, JM? What is the main goal of the initiative?

143- JM [Inaudível]

144- I: Yes, to promote this tower and to protect the languages which are in danger of disappearing, exactly. And how are they doing that? Did you find that information?

145- JM: Using.

146- I: Using what? What tools do they use? Look at the context. Is it education?

147- JM: Politics...They want to see the goal.

148- I: Where? Cyber space! What is cyber space? It's the Internet, right? It's using technologies! What they are trying to do is to develop a way of people having access to different languages on the internet! Okay? Cyber space! Was it easy to answer to the questions by reading the French version?

149- NI: Yes. It's really rusty!

150- I: It's rusty, right? Now, what about exercise C? Did you find the words?

151- Alunos : Nós encontramos...We missed one.

152- I: Were you able to find this word? Where is it?

153- NI: Yes. On the first line.

154- I: Is it correct?

155- NI: Yes.

156- I: What about the other word?

157- NI: Babel. It's the same.

158- I: Why were you able to find these words? Because, they are the same. They were not translated. What about Chinese? Were you able to find this word in Chinese?

159- NI: Almost.

160- NI: Yes.

161- I: Who was able to find it? Raise your hand! You're not sure GR. Do you have an option? Do you have a suggestion?

162- GR: Yes... I'm not sure.

163- I: Babel was easy to identify because they did not use their Chinese symbols. What about the other word? Can you identify this word?

164- NI: It's the one that is repeated in the end and in the beginning.

165- I: Are you sure? It could be, right? We are not sure, so we cannot be sure, we cannot fill in this one, because we are not sure. Probably it's the word that repeats itself in the beginning and at the end, because we can find a pattern, but we are not sure. What about Russian?

166- NI: It's in the first part.

167- I: Are you sure about this one? It's there and it repeats itself, but we are not sure...We don't know the language!

168- NI: Vamos ver a outra, Sôra!

169- I: Okay, we'll come back to this later, and maybe you can ask your Chinese friend, okay? Next lesson you will tell me if it's correct or not...AM. What about Russian? Unesco word for Russian. We don't know how we read this, but it's something like this...

[I escreve a palavra no quadro]

170- I: How were you able to identify this word?

[Inaudível]

171- I: Why?

172- NI: Capital letters.

173- I: Capital letters and besides that we can almost read it! Right? What about the other word?

174- NI: It's not translated.

175- I: It's not translated. What about this other word? You found it? Where is it?

[Inaudível]

176- I: How do you know the first word is Babel?

[Inaudível]

177- I: They read it the other way round...So you think it's the first word counting on your right, on the top of the text on your right.

178- NI: On the left.

179- I: Are you sure?

180- Alunos : No.

181- I: You're not sure...What about Babel? Have you found the word?

182- NI: Yes, because it's translated!

183- I: Exactly! There are languages. I'd like to call your attention, because there are languages that are close to us. French, although many of you haven't learned French, some words that are closer to us we are able to identify them. But there are different alphabets, different symbols, and the words that are not very close to us, such as Arabic, Chinese, and even Russian we cannot understand, right? So I would like you to think of how we managed to do these

activities and our last task is to answer to exercise E. “Was it easy? Was it difficult? What were the main difficulties that you’ve found doing these exercises? “

[Os alunos fazem o exercício.]

184- I: Okay! Time’s up. I would like you to write your name... I want your attention...RP? ES? I’m going to tell you two things that are really important. Attention.

185- P: Be quiet.

186- I: Don’t forget that tomorrow you have the presentation of your group works that we started in “Formação Cívica”. So, don’t forget to bring the handouts and the information that you took home. And the second thing is, you know that I’m collecting these because they don’t belong to your personal portfolios. To make it a little more personal I’d like you to go to the Internet and try to find out texts, news, songs, in different languages and bring it so that we can put it on your portfolios. Okay? And that’s it. I’m going to collect the handouts now.

Transcrição de Aula

Código de identificação do ficheiro: M2 A3

Tipo de transcrição: Transcrição da aula 3 módulo 2

Duração: 90 minutos

Data: 12 de abril

Intervenientes:

Professora de Inglês: P

Investigadora: I

Aluno identificado: (código do aluno)

Aluno não identificado: NI

Alunos não identificados: Alunos

001 NI: On the Internet we were the ones that put ourselves in that situation.

002 I: Hmm. So you think we are responsible for that situation? For being not safe on the Internet ?

003 NI: Not always, because once it happened to me, once they created a fake profile with pictures of me.

004 NI: Okay. But most of the information that you share on the Internet you were the one who put it there, so, you only share the information that you want the information that you know it's not going to put you under risk...

005 I: So, one thing is for sure. We put a lot of information, of personal information on the Internet, and sometimes we are not sure who is going to have access to this information. So, who has uploaded a picture of yourself on the Internet? Who has done that? Who has put a personal picture on the Internet?

006 P: Everyone.

007 I: Everyone, right?! We've all done that! And the question is...Do we know, are we aware of the amount of people that have access to our pictures? To our information?

008 NI: Our friends.

009 I: Our friends, who else?

010 NI: If the firewall works, no one else.

011 I: No one else. Well, are you sure? Do you have any situation where your pictures, like PA said, someone did a fake profile and used your pictures?

012 NI: Ye.

013 I: Did that happen to anyone else in the class? Have you ever had any other problem with the internet, or personal information on the internet? I'm sure you had but you don't want to tell.

[Inaudível]

014 I: Are you curious about finding out about other peoples' lives? Do you check pictures and information of other people?

015 NI: Of course!

016 I: Have you ever felt like using it? Using these pictures?

[Inaudível]

017 I: Downloading pictures of other people.. Have you ever felt like doing that?

018 Alunos : Yeah! Yeah!

019 I: Because if you have already done that, imagine, this person may do the same to you, right? So your pictures are all around.

[Inaudível]

020 I: Can you imagine that? So, let's not talk about your personal lives because I see you don't want to talk about it. Have you ever known someone who had problems on the internet? Do you know what a "blind date" is?

021 Alunos: Ye.

022 I: Well. who can explain that?

023 NI: Well, we go on a date with someone that we don't know.

024 I: Exactly. So, do you know anyone who has ever done that?

025 NI: [Inaudível] [programa televisivo], on MTV?

026 I: Okay, a real, sorry. Do you know any real one? MM?

027 MM: I have a cousin that didn't go out with a boyfriend that she met on the internet, because he was in France. And they had a relationship for.

028 I: For a long time? It was a virtual relationship, right?

029 MM: And then she discovered that "he" was a girl.

030 I: A girl?? The person who lived in France?

[Inaudível]

031 I: How did she find that?

032 MM: He told her.

033 I : He told her.

034 MM: Because it was supposed that "he" came to Portugal, but "he" can't because "he" was in jail!

035 I: And how was your cousin with all this? How did she feel?

036 MM: Sad, very sad, very upset.

037 I: Exactly. That's a very dangerous situation, isn't it?

038 MM: Yeah.

039 I: A terrible situation that may happen when you have a virtual relationship, because you don't know the person who is chatting with you.

040 MM: Yeah and then he thinks that she is still in love with him, but she finished the relationship and then he want to come to Portugal when his sentence is done to come to her. And she was very afraid.

041 I: Very afraid, of course. I think she should end up, break up with him. Don't go to France to meet this person. That's terrible. Okay, do you know any other story?

042 NI: Yes. I met a girl online.

[risos]

043 NI: I met her one week ago and she was actually a man.

[risos]

044 I: That's terrible. Do you know that are many men who actually do that? I went to a Conference once, and the person who, he was a psychologist, he was telling that a profile with a blond lady or brunette will be able to add, like hundreds of men that want to meet new people and they won't want to know if it's true or not, but many times they are men pretending to be women, okay? So, it's very usual, it's very common. So it's not that strange. The thing is that, if we are aware of the dangers we probably won't want to go to the internet, because it's not that safe place to be. That's exactly what we are going to talk today, about the dangers of the internet, and imagine, what can we do to prevent the dangers, to prevent children, teenagers, adults to be in danger of the internet. So we are going to watch a video about Safer Internet and you have to answer to six questions about the video.

[A investigadora entrega as fichas de trabalho.]

045 I: Before watching the video, please read the questions, the six questions, because you are going to look for specific information.

046 P: Only the six questions.

[Os alunos assistem ao video.]

047 P: Now, did you manage to answer to all the questions? Or do you need to watch the video again?

048 NI: Yes.

049 P: Again?

050 NI: Yes.

[Os alunos assistem ao vídeo pela segunda vez.]

[A professora corrige o exercício.]

051 I: Right now we are looking to look at how this day was celebrated in several countries. We have four different ways of celebrating and to do that you are going to do exercise two. On exercise two you have four texts and you have to answer to three questions to each text. So, we are going to start with the first one. Can you look at the first text, please? What language is this?

[Inaudível]

052 I: Greek?

053 Alunos: No.

054 I: No. Yes, Danish. Very good. So, I would like you to read it and then try to answer to the questions one, two and three.

055 NI: Lemos isso?

056 I: Yeah. You're going to be surprised of how much you know about this language. Try to do that. You can do pair work.

[Os alunos fazem o exercício em pares.]

057 I: Okay, let's do the correction. Can I have your attention now? PA, can you turn to the front please? Right, let's look at the first text. So, we have already discovered that the first text is Danish, you were very surprised, very scared at first, but, was it difficult?

058 NI: No.

059 I: Not that difficult. What is the word for "school"?

[Inaudível]

061 I: This word. Why was it easy to find the word?

062 NI: Because it's similar to the English words.

063 I: English words. It's similar to English words. What about the second one? "What activities were organised?" FF! Number two. What activities were organised?

064 Francisca: C.

065 I: Exactly. Why is it "C"?

066 FF: Because in the text says... [Inaudível]

067 I: Slideshows, exactly. Spinets, what's "*spilet*"? "*Spiele*"It reminds me of a German word "*Spiele*" ... Do you know the meaning of "*spielen*"? Who's learning German? Is anyone learning German? " Não está ninguém a aprender alemão?!"

068 Alunos: Não.

069 I: Vocês disseram na última aula que estavam a aprender alemão. Só um dia? Ah. Okay. Mas "*spielen*" é "jogar", ou seja dava mais uma pista. What else? Number three? "What were the main outcomes of this project in Denmark?"

070 Alunos : A.

071 I: A! Can you read A?

[FF lê]

072 I: Very good. How did you come with this answer?

[FF lê palavras que evidenciam a resposta]

073 I: Okay, very good FF. Thank you! Let's move on to the next text. Where we had Dutch. So, according to the text: "How many countries are involved in the celebrations of Safer Internet Day? "

074 NI: More than sixty...?

075 I: Sixty or more than sixty. Any other answer to this question?

[NI lê as palavras em Holandês]

077 I: Sixty countries. What about the number twenty- seven?

078 NI: It's the number of the countries of the European.

079 I: European Union. How did you manage to know that?

[Alunos falam ao mesmo tempo]

080 I: Have you ever learned Dutch?

081 Alunos: No.

082 I: So, how did you know this?

[Risos]

[Inaudível]

083 I: Okay, very good answer of course. Sixty countries.

[Conversam sobre nomes de jogadores de futebol holandeses]

084 I: Moving on, what's the word for "brother"?

[Inaudível]

085 I: How do you know that?

086 NI: Because it's the same word as English and German.

087 I: What does the last sentence of the text mean? RP? RP is going to answer to this question.

088 RP [Inaudível]

089 I: Why? Why did you choose A?

090 NI: I chose C.

091 I: Okay, one minute. RP, do you know why you chose A? Did anyone choose D?

092 Alunos : No.

093 I: What about C?

094 Alunos : Yes.

095 I: Why did you choose C?

[Alunos leem as respostas]

096 I: Okay. But FF is telling us that there are some specific words. Right, moving on to the next text we have. What language is this?

097 NI: Roman.

098 I: Roman, exactly. From Romania. Was it difficult? Was it? Why? The last one is more difficult because you have to translate, of course.

099 NI: It's similar to Latin and Latin is similar to Portuguese so it's not difficult.

100 I: Exactly. Because it's a Roman language. It comes from Latin, exactly. Looks like Italian in a way. Okay. Let's look at question number one. "The project was developed within a consortium entitled...?"

101 NI: B.

102 I: Exactly GR. Why did you choose B?

103 GR: [Inaudível]

[Alunos falam todos ao mesmo tempo]

[NI lê a resposta correta]

104 I: Okay, that's right. You got a word for "children". So, although you didn't know one word, you were able to understand the sentence. Number two: "When was this project first created?"

105 NI: In 2008.

106 I: Was this easy?

107 Alunos: Yes.

108 I: Why?

109 NI: Because it's the only date.

110 I: Exactly. What else? Is there something else? It is pretty much the same, isn't it?

111 Alunos : Yes.

112 I: Either to Portuguese and to English.

113 NI: And French too.

114 I: Exactly. Now, a difficult one. Who has a translation? Can I listen to some translations? Let's see if they are close of being correct. What's your name?

115 NI: RG.

116 I: RG, of course. I'd like to hear your translation, please.

[RG lê a tradução em português]

117 RG: Isto não faz sentido.

118 I: Great. Great RG, okay. Thank you.

[Inaudível]

119 I: Can you read yours? Yes?

[NI lê a sua tradução]

120 I: Okay it's very close as well. Thank you. Is there any other translation, GR?

[GR lê a sua tradução]

121 I: Okay, that's very good. Very good translations. Anyone else would like to read his translation? We only got Portuguese translations. Is there any in English? Okay, we had three good translations, so we can move on to the next text. What language is this?

122 NI: Polish.

123 I: Polish, exactly! Was it difficult to understand.

124 Alunos : Yes.

125 I: Really?? Well, let's see if it was difficult or not. So, number one AM, can I have yours? "What does the expression mean?"

126 AM [Inaudível]

[Alunos discutem respostas]

127 I: Exactly. Very good. So this word is kind of similar. Number two: "Since when is this Safer Internet Day celebrated in Poland?"

128 NI: 2004.

129 I: 2004. Who goes for 2004? Who goes for 2005? Who goes for 2012?

[Inaudível]

[Alunos discutem respostas]

130 I: Okay, one minute. Because FF is doing great... FF, can you go on?

131 FF: 2005. [Explica em Português]

132 I: Yes, okay. What about 2004? There is a word very close to "two thousand and four" that you may understand.

[Inaudível]

[risos]

133 I: Exactly. It has been celebrated in Europe since 2004 and because of this word we know that it has been celebrated in Poland since 2004, as well. What about 2012? What is different about this year celebration? Question number three: "Which was the main partner involved in the Polish project this year?"

134 NI: "Fundação Laranja".

135 I: Exactly. This year 2012 something different happened and that was the Orange Foundation. This new foundation was involved this year.

136 NI: "Uma parceria."

137 I: Very good, very good. Moving on. Okay, number four. What's the other for "themes"; "subjects"?

138 NI [Inaudível]

139 I: This word. How did you find out this answer?

140 NI: Because it's very similar to Portuguese and English.

141 I: "Tema", right? It's more similar to Portuguese actually. Okay. I think you did great.

142 P: Be quiet.

143 I: You managed to answer to all the questions. Some were not, but most of them were correct. What I'd like you to do now is to think of what you've done and answer to questions number one, two and three which are exactly about these activities." How did you manage? Did you get all correct? ". You have already told me but I would like you to write it down. Okay?

[Alunos respondem ao questionário]

Transcrição de aula

Código de identificação do ficheiro: M3 A1

Tipo de transcrição: Transcrição da aula 1 módulo 3

Duração: 90 minutos

Data: 16 de abril 2012

Intervenientes:

Professora de Inglês: P

Investigadora: I

Aluno identificado: (código do aluno)

Aluno não identificado: NI

Alunos não identificados: Alunos

001- P: What are you waiting for?

[P abre a lição e escreve o sumário no quadro. Discussão sobre o facto de uma aluna ter perdido o telemóvel.]

002- P: Okay. So, may I clean the board?

003- Alunos : Yes.

004- P: Okay. Open your books on page one hundred and fifty-seven. We are now introducing Unit four, which is entitled "The Technological World". Okay? Unit four, page one hundred and fifty-seven. And we are beginning with inventions. I want everyone to be quiet okay? AM. We have there some inventions that changed the world, and we also have here a question: "Which came first?" So, that's a kind of guessing – game, right? And you have to decide which came first. For instance, the first one, the first clue is a photocopy or the fax machine, what do you think? Fax machine or Photocopy? Which came first according to your opinion? What do you think?

005- NI: [Inaudível]

006- P: The fax machine? So, you were right! Next one, the [inaudível] photography or the underground?

007- Alunos: The underground.

008- P: What do you think? The underground? You are correct. Next one, the Radar or the Stoner?

008- NI: The stoner.

009- NI: Radar.

010-P: So it was the stoner. So, the stoner was used in the First World War and the radar was in the Second World War, okay? Good. And the last one is the stapler or the paper?

011- NI: Stapler.

012-P: The stapler? What is a stapler?

013- NI: “Agrafador”

014-P: So the stapler or the paper [inaudível]?

[Inaudível]

015- P: No, it was the staple.

FF: I was right.

[A aula é interrompida pelo facto de um aluno ter perdido o telemóvel.]

016- P: Okay, so you have a witness. So, let's continue.

[A professora lê a explicação sobre “the stapler”.]

017- P: Now, RG. We have here some inventions. I want you to look at these inventions that were invented throughout the time. Some of them were prior to the seventeenth century and the other ones, eighteenth century , nineteenth century and from the twentieth century. You have three minutes to decide in pairs which ones, in which century they were invented. Right? Are there any words you don't know?

018-NI: Aquilo é um “ barómetro” não é?

019-P: Yes, barometer. Other words you don't know.

020- NI: Flight?

021-P: Flight? What's a flight?

022-NI: Voo.

023- P: Voo. Then, “light bulb”, lâmpada. And, what is a “vacuum – cleaner”?

024-Alunos : É um aspirador.

025- P: Do you know the other name for “Vacuum cleaner”?

026-Alunos : No.

027-P: Hoover. Sometimes in the English language, the names of a firm or of an inventor become verbs and become also nouns. For instance, I can say: “I have a vacuum cleaner or I have a Hoover. Right? Because it was the first factory to invent vacuum cleaners, right? And, you can also say ... “I'm hovering my floor. “ Right? To hover. The verb. Just like” google”; “I'm googling for a word.” So, sometimes the names become verbs. No, razor. Gillette.

[Inaudível]

028- P: Okay. Parachute? Para-quedas.

029- NI: Ah!

[Alunos fazem o exercício a pares]

030-P: Okay. So, you don't need to write them down. I can send by email, if you want. Okay? You don't need to copy them. So, let's guess. Let's begin with the twentieth century. Tell me, what was discovered in the 20th century?

031-NI: Submarine.

032- P: What? The submarine? No.

033-I: Do you need the words? Do you need the words to be there?

034- P: Yes. It's better so!. So, let's guess in the 20th century.

035-NI: Printing press.

036- P: Printing press? Who invented the printed press? Johannes Gutenberg, right? That's the one who did the translation and printing from the Bible. Foi no século?

037-NI: Dezanove.

038-P: The printing press? Século?

039-NI: Dezoito.

040-NI: Dezanove.

041- NI: Quinze.

042- P: [Ouçam lá. Lembram-se que a Bíblia começou a ser impressa depois de ter sido descoberta a[<2] Penso que foi no século XV. Mas podemos verificar. Okay, so, let's see.

043-I: But the first one is 20th century. We have to decide which ones are there on the 20th century.

044-P: The ones as mass – production. Como produção em massa, okay? Before the Great Depression in the United States. Then, the radio, television and the cellular phone. Then, in the 19th century. Please tell me. Which were invented in the 19th century?

[Inaudível]

045- NI: Telegraph.

046- NI: Telegraph; vacuum cleaner; dishwasher.

047- P: Okay. So, the telegraph, dishwasher, telephone, light bulb, film camera, etcetera. Dishwasher is a machine for?

048- Alunos: Dishes.

049- P: Dishes, glasses, and so on, máquina de lavar louça. Then, in the 18th century? Hello? In the 18th century?! So, please RG.

050- RG: [Inaudível]

[Os alunos falam todos ao mesmo tempo]

051-P: [inaudível]submarine and parachute. Then, prior to the 18th century [palavras inaudíveis]bottle bier and barometer. Okay? Good.

052-I: So, as you can see there are a lot of important inventions and what we have now is a challenge, again. We have read an article from the " *Telegraph* " talking about the ten top inventions, the ten most important inventions that changed our world. What I'd like you to do is, in groups, you have to come up with a list of the ten most important inventions that changed the world. According to this article and your opinion, and the one that comes closer to the one we have is the winner, okay? I will give you five minutes to do this. Not only these ones. Whatever you can think of.

053-P: According to you, the most important inventions that have changed the world.

054- I: Five minutes.

[Trabalho de grupo]

055- P: So, would you please pay attention? Look at the board. The printing press was first used by the German Johannes Gutenberg around 1440. So, século XV, okay?

[Trabalho de grupo]

056- I: Okay. Time's up. Can I have your attention, please? RP, IC, EF turn to the front. GR turn to the front, time's up. FF time's up. JC, IB we are going to start with the group at the back. FR, GF be quiet. Right, so RP and ES and your group, can you please start saying your list, please? What were the most important inventions for your group?

057- NI: Computer.

058- I: Shh. A little bit louder. So, computer.

059- NI: Cell phone; television; electricity; radio; automobile.

060- I: Okay, the car. Great! Anything else? Anything else? That's it, right? Very good! Very close. Your group, please. At the back. Shh. DM be quiet. MM?

061-NI: Internet; electricity; wheels; computer; television; telescope; photography ; watch and the Fax.

062- I: The fax machine. Okay, great. Your group, AM, GR, DM.

063-GR: Electricity; internet; medicine; telephone; automobile; television; condom, radio and microscope.

064-I: Microscope, okay. Very Good. Not that close. Let's see, Shh! Your group at the front.

065- NI: Cell phone; television; automobile; internet; computer; power-flight; telescope; calculator machine; electricity and thermometer.

066- I: Thermometer, Okay. Very good. You're getting close. Your group, please.

067- NI: Coffee maker; dishwasher; paper leaf; stapler; scissors; [inaudível]

068- I: Okay. Some of them. Very good. And the last group.

069- NI: Computer; internet; television; power electricity; cell phone; cars; radio; cameras; and light bulb.

070-I: Okay, very good. I have the article here, and we're going to see which group is the winner.

[I entrega as cópias do artigo]

071- I: Now we are going to look at this together. I'd like a volunteer to read these two paragraphs.

[A aluna lê o artigo.]

072- I: Do you agree that GPS was a great invention?

073- Alunos : No, no.

074- I: Why not?

075- NI: Because I think that's [<2] I cannot say that GPS was not a great invention.

076- NI: Map is a great invention.

077- NI: Yes. [risos]

078- I: Maps were a great invention. That was a start for GPS. Now we have electronic maps; can you say that?

079- Alunos: Yes.

080- NI: Okay, the next one, can I have another volunteer? For two and three? Another volunteer? PA, would you like to read these two paragraphs, please?

[A aluna lê dois parágrafos do artigo.]

081- I: Okay, do you agree? With Sony walkman?

082- NI: No.

083- I: Do you know what it is?

[Inaudível]

084- I: You don't agree? Why don't you agree GR?

085- GR: It's not important!

086- I: Do you listen to music?

087- GR: Yes, but it's...

088- NI: Justin Bieber. [Risos]

089- I: Probably if you didn't have it, you would miss it a lot. That's something if you have for granted, for sure. That's why you don't miss this, but it's very important, I think. And the next one, PA. Go on please, the next paragraph. Shh.

[A aluna lê o artigo.]

090- I : Okay, do you agree?

091-NI: No.

092-I: Okay, so they make it easier. They make the act of [inaudível] easier, faster. Do you agree with this one?

093- NI: No.

094-NI: More or less.[Risos]

095- I: Okay, next one. I need another volunteer. AM.

[A aluna lê o artigo.]

096-I: Okay, so “attic lifestyles” means “different lifestyles”, because you don’t have no time to sit down at table, so you eat processed food, already cooked food. Right? Exactly.

[Inaudível]

097-I: Exactly. Frozen food that you just have to eat. Do you agree with this one?

098- Alunos: No.

099-I: Why don’t you agree with this one? Do you sit at table every day?

100-Alunos: Yes.

101- I: Do you think other people do that, like in America?

102-Alunos: No.

103- I: I don’t think so. Business men and women just buy a sandwich and eat it while they are working or driving or walking.

[Alunos falam ao mesmo tempo]

104-I: Unhealthy, exactly.

105-NI: Mas nos Países Nórdicos, they buy a sandwich and eat it at dinner table. The dinner time is so short that they can only eat a sandwich.

106- I: Exactly. But the problem is not only sitting in front of the TV is the type of food that you eat, you don’t eat vegetables anymore. You eat pizza, hamburgers or lasagne. Yes, AM Please.

107- AM: But in other ways is good, because we don’t spend time doing the dinner or the lunch, it’s faster.

108- I: Exactly. But there are advantages and disadvantages, right? Very good. Would you mind reading the second paragraph, AM? They are very small.

[A aluna lê o artigo]

109- I: Do you agree with this one?

110. Alunos: No.

111- Alunos: Yes.

[Alunos falam todos ao mesmo tempo]

112- I: Hey. One at the time. Girls, one at the time, please.

[Inaudível]

113- I: I don’t think they should talk only about Play Station but computer games in general. Computer games. Okay, now, we’re going to have FF reading sixth. FF, just a moment. Can you turn to the front? Okay, FF please read.

[A aluna lê o artigo.]

114- I: Exactly, so they can refresh. They can meet their friends again. On networking, so, imagine you go to college, university, and you lose contact with your friends, you’re going to meet them again, in the future, thanks to social networking. That’s what happens to me. People I don’t see for a long time, I meet them again on the internet. What is the impact? Do you agree with this one? Do you think this is one of the greatest inventions ever?

115- NI: No.

116- I: Why not? It allows us to speak not only with people we know but also with people we don't know.

117- NI: That's the problem.

118- I: I think everyone uses social networking here. So next one, FF, the next paragraph. Okay, number seven.

[A aluna lê o artigo.]

118- I: Okay, do you agree with this one, text messaging? EF you mentioned cell phone, right? So, I think we can guess this one. It's related to text messaging. And number eight? Another volunteer.

119- P: JC? JC? Yes.

[O aluno lê o artigo.]

120- I: Exactly. Such a great invention. I don't know if you have already used it. The electronic money or credit card, but it's really important, you'll find out that in the future. Microwaves. Another volunteer?

[Os alunos discutem este tema- inaudível]

121- I: Guys, be quiet. You're making a lot of noise. GV, number eight "Microwaves". Are you talking about the place where we cook? Let's see.

[O aluno lê o artigo.]

122- I: Exactly. So, we're not talking about the oven, we're talking about a wider phenomenon which is radiation. And the last one. Trainers. Another volunteer? IB, can you read number ten, please?

[A aluna lê o artigo.]

123- I: Exactly. Who's wearing trainers today?

124- NI: [Inaudível]

125- I: Most of you, right? So, do you agree that your feet are becoming too soft to go to the [inaudível]

126- NI: No.

127- I: So, you're more comfortable than with leather shoes. What's the meaning of "leather"? Something you have in your watch, you can have leather jackets; some jackets are made of leather.

128- NI: Ah! Pele!

129- I: Exactly. Your shoes, or most all of your shoes are no longer made of leather. They are made of cloth. What's the meaning of "cloth"? What's cloth? "Tecido", right? That's why they are so comfortable. And they are also made of rubber. What's the meaning of "Rubber"?

130- Alunos: Borracha.

131- I: Borracha. Exactly. So we have already answered to these questions. What I'd like you to look in more detail is. Well, first of all how many did you get right? How many inventions did you guess? None? What about you FF, how many did you get?

132- FF: Three words.

133- I: Three words. How many did you guess ladies?

134- Alunas: Three.

135- I: How many did you guess, DB? Cell phone, internet. What about you? How many? Internet. DVD. All right. Very good. David, I'd like you to look in more detail to number six. Social networking. And we talked about how you can talk with people from other countries. People who speak different languages. I've already talked to you about this, about your

personal experiences. I know that a lot of you speak with people from other countries. There are people here who have family in France. Who has family in France or Switzerland? A lot of people. So you get in contact with them. Have you ever visited those countries?

136- NI: No.

137- I: Not yet. Not yet FF. I know that at school, IB. Can you turn to the front? FR, be quiet. JC. I know that some you have met other students here, at school, who are from other countries. In fact you have a student here in class, who is Chinese. So, what I'd like you to do is to tell me a little bit of this encounter with people from other countries. Have you ever met a tourist on the street?

138- Alunos: Yes.

I: Was it easy to talk with him? What I'd like you to do is to fill in these boxes. At school - experiences with your friends, at home, people who have family abroad, and while travelling – if you ever visited other countries.

[Os alunos preenchem o questionário.]

Transcrição de aula

Código de identificação do ficheiro: M3 A2

Tipo de transcrição: Transcrição da aula 3 módulo 2

Duração: 90 minutos

Data: 19 de abril

Intervenientes:

Professora de Inglês: P

Investigadora: I

Aluno identificado: (código do aluno)

Aluno não identificado: NI

Alunos não identificados: Alunos

001-I: Hi, everyone. Last class we talked about the technological world and we started talking about some of the most important inventions, and today we're going to look into the future and think of; trying to make some predictions of the future. What do you think, or how would technology develop in the next few years? And I would like you to work in groups and try to figure out or come up with some of the inventions concerning medicine; transportation and technology in the next thirty years. Okay. So I'm going to hand in these handouts with a first question and you have to work in groups and you are asked to imagine the world in two thousand and fifty. Okay? So, you will have to think what the technology will be like in two-thousand and fifty and you have to come up with some of the most incredible inventions.

[Trabalho de grupos]

002-I: Okay. Time's up. Now I'd like to know what you have come up with. I would like to start with your group at the back... EF, what have you come up with? What will the world be like in 2050?

003-EF: We will find some cures of some serious diseases; there will be flying and ecological transportation and everything will be electronic.

004-I: Okay, very good. What about languages and intercultural encounter? Have you come up with anything concerning this?

005- EF: No.

006-I: What do you think will happen in the future? About languages?

007- IO: [inaudível]

008-I: You were saying...IO? What were you saying?

009-IO: The English and Spanish will be the most spoken languages.

010-I: Okay, okay. Thank you. Now, your group GR, MM, DM, what have you come up with?

011-GR: There will be the cure for AIDS and also for Cancer [inaudível].

012-I: Okay. So there will be cures for all types of diseases, or the most important diseases that we are facing now...the most dangerous...

[Inaudível]

013-JM: Transportation will have [inaudível] cars...

014-I: What kind of cars, JM?

015-JM: Portable cars!

016-I: Portable?! They can take it everywhere, you don't have to park the car...Great. What else? Anything else?

017-GR: Flying cars and time machines.

018-I: Time machines? Wow!

019-MM: And when people get sick or lose arms or legs we will recreate with our own cells.

020-I: Okay. With our own cells. We will replace them by real arms and legs.

[Inaudível]

021- GR: About languages we'll create something that will have several compartments in our brain we'll put all the languages there, so we can know all languages. [risos]

022-I: Okay, so you think you will be able to speak a lot of languages? You'll have knowledge about different languages because of what? How are we going to....?

023-GR: We will create something to put all the information and then we will put that in our brain. [risos]

024-I: Ah, okay. That will be very good for your tests. [risos] Okay, great. Very good. AM, your group, please.

025-AM: We will have flying cars, the cure for cancer, robots, portable and smart houses, independent pens.

026-I: Do you think they will write on their own?

027-AM: Yes. We say and they write.

028-I: Anything else?

029-AM: She wants to go to other planets.

030-I: To travel to other planets? Expensive holidays.

031-AM: Yes.

032-I: Great. What about languages, did you come up with anything concerning that?

033-AM: We will have like a [inaudível] a thing that will help us to communicate with others.

034-I: To other people without even knowing the language.

035-AM: Yes.

036-I: Like a kind of google translator in our brains. [risos]

037-AM: Yes.

038-I: Okay. What about your group?

039-GF: We put bio robotics in medicine, intercommunication with a portable translator, a universal language, intercultural contacts - robotic Native Americans and in transportation – flying boats.

040-I: Okay. You were saying about one universal language ... What language would that be?

041-GF: It was a language that could be learned at every school, and you could talk to everyone.

042-I: So, GF is saying that it is not a language that already exists, but a language that would be created.

043-NI: That was invented a few years ago. But it didn't work, because people have so many different sounds for each word that they couldn't understand each other, right?

044-I: That was one of the reasons, but there were other reasons. Do you remember the name of the language? [<2] Does anyone remember? The name of the language was ... "Esperanto". It was a very simple language with simple rules that was created in order to facilitate the communication among people. So it was based on several languages, so that everybody could know a little bit, but unfortunately didn't last long, because there was no cultural, people didn't feel connected with that language. Among other reasons, of course. Okay, very well. Great idea. Your group?

045-IB: We're not as "dreaming" as the other groups.

046-I: As what? As utopian. Okay, not as utopian as the others.

047-IB: We think that diseases like cancer will not be cured, but they will invent medication to retard the evolution of the disease like HIV.

048-GR: But that's what they do.

049-I: Even more advanced ways of retarding diseases.

050-RG: About communication we talked about holograms in your mobile.

051-IB: We think that in the future language will be much like today, but Chinese will be much more powerful because they are taking over the economics, hum "*Mercado*"?

052-I: Market.

053-IB: So, they are taking over economical area in every country.

054-I: So the language will be a way of doing that.

055-Group 4: Yes.

056-I: Okay. Thank you! Anything else?

057-RG: About transportation...we think that in the next thirty years or something they will be able to make flying cars and obviously they won't make any kind of tele-transportation.

[Inaudível]

058-I: We never know, let's see. Okay very good. And our last group.

059-FF: We think that there will be a cell phone in our brain, and when it receives a message, it appears. There will be a cure for cancer and a teacher that tells us everything while we are sleeping and so we don't have to study.

060-I: Why while you're sleeping you'll have all the information? So, you absorb it when you're sleeping and when you wake up you have it! What about languages?

061-FF: We think that Chinese will be a more powerful language like IB said and...

062-I: What will happen to this powerful language?

063-FF: Chinese is now a powerful language but in the future it will be more powerful ... and some other languages will disappear, like Spanish, Portuguese and French.

064-I: Okay, everybody will start speaking Chinese.

065- FF: I'm starting now.

066- I: How long have you been learning Chinese, FF?

067-FF: Two months.

068-I: For two months. Okay very good. Well, I have here. P [teacher] found some forecasts for the future and we're going to look at these forecasts and see if they will come true, if they are real, if there's any possibility of happen. So, the first one is IB, can you read the first one, please?

[IB lê o texto]

069- I: So you think that it will happen? What's the meaning of centenarians?

070- [Alunos] : Centenários.

071- I: Exactly. People with one hundred years old. So, do you think that will happen?

072- NI: Yes.

074- I: Why?

075- IB: Because medication is becoming more.

076- I: Developed?

077- IB: Developed. And people will be.

078- I: Will live longer, right?

079- IB: Yes.

080- I: Okay, very good. FG, number two.

[O FG lê o Segundo texto]

081- I: Okay, devices. So, tools that are very similar to wrist watches, but instead of having the time you will have what? Information about?

082- NI: Your health.

083- I: Your health. How you feel. Do you think that will happen?

084- NI: Yes.

085- I: I think we are very close to it. Now there are several devices that tell you your blood pressure, that tell you how you feel...right? So, I don't think that's too strange... I think that it will happen. Do you agree? I think so. Okay, next, DM. Third one.

[o DM lê o terceiro texto]

086- I: Okay, so AM and her group were talking about smart houses, and here we have "intelligent buildings". Smart buildings. Do you think it will be possible? Have you ever heard about Bill Gates houses? I think you should google it. You'll be surprised, because Bill Gates not only has a smart house but he also has an eco-friendly house, a house that respects all the rules concerning environmental protection and if you clap your hands lights will turn off. Okay, next one. MM.

[A MM lê o texto seguinte.]

087- I: So, do you think farmers. What's the meaning of "farmers"?

088- Alunos : Agricultores.

089- I: Will become genetic engineers?

090- NI: No.

091- BI: Yes, because they are already doing that. They are doing genetic manipulation to speed up the growing of the vegetables, so they grow in little time so they can make more money.

092- I: Exactly. Very good. But on the other hand, people are giving more value to the organic food, right? Food that you plant, so everybody wants a place where they can plant their own vegetables...They don't trust in genetic modified food! Well, next one! EF.

[A EF lê o texto seguinte.]

093- I: Sushi, they are eating more sushi. Why?

094- GR: Because it's not fat; it's not meat...

095- I: What is the problem with meat?

[Alunos falam ao mesmo tempo]

096- I: Okay. FF, turn to the front. The problem is not if it is unhealthy or not. It also raises environmental concerns. Because as you know cows produce a lot of gases that pollute the

environment and when you produce cows, when you have the...how do you say that? Meat production, you cut trees. Right? You have the place to create cows. So, that also raises environmental problems.

097- GR: But they kill the cows, so they won't emit more gases.

098- I: I don't know. I think it raises a lot of environmental problems. You should look it up.

[Inaudível]

099- I: Okay! Never mind. Let's move on. JC, next one please.

[O JC lê o texto seguinte]

100-I: What's that? Having no water, okay? Do you think it will happen?

101- NI: Yes. Probably.

102- I: There's a high probability, and what about the last one? Oh yeah, there's still another one FR?

[O FR lê o texto seguinte]

103- I: Do you agree? Strange prediction, right? Well, maybe because people instead of having children, they would have a pet. So they don't feel lonely. And the last one. Okay, JM, can you read the last one, please?

[A JM lê o texto seguinte.]

104- I: Do you agree?

105- NI: No.

106- NI: Yes.

107- I: Most of you have said that even Portuguese will disappear.

108- Alunos : No.

109- I: Okay. That's exactly what we are going to listen about. We are going to watch a video. Be quiet please. We are going to watch a video where people talk about a language that was found in 2008. It is in danger of extinction but it was now discovered. I would like you to read the questions before we do the listening. I will give you a few minutes.

[Alunos leem as perguntas]

110- I: ER, are you reading the questions? FG? Are there any problems? Are there any words you don't know the meaning? So, we are going to watch the video twice and you have to look for information, specific information. That's why it's important to read the questions.

[Alunos assistem ao vídeo duas vezes]

111- I: Were you able to answer to the questions?

112- NI: Yes.

113- I: I will give you...no, no. Only the first, exercise B1. If you want FF, you can start doing exercise B2. Do you need to listen to it again? Yes, or No?

114- NI: Yes.

115- I: Do you need to listen to it again?

116- Alunos : Yes.

117- I: You're not very convincing.

118-Alunos: Yes.

119- I: Okay. One more time. That's it.

[Alunos assistem ao vídeo mais uma vez]

120- I: Okay. So the first question was: "Where does the action take place?"

[inaudível]

121- I: Northeast in? Asia. Right? Asia, and the country is?

122- Alunos: India.

123- I: India, okay. I had Northeast Asia but you got the country, very good. – “How many living languages are there in the world according to this video?”

124- Alunos: Six.

125-I: Six thousand and? Nine hundred and ten. Because there were six thousand nine hundred and nine plus one, so there are six thousand nine hundred and ten languages. – “How many people speak this language?”

126- NI: Eight hundred.

127- I: Eight hundred. Exactly. – “Why were scientists interested in recording this language?”

128- BI: Because of the knowledge.

129- I: They possess. They possess what kind of knowledge?

130- FF: Animals. How they survive.

131- I: Exactly. They possess a sophisticated knowledge about the environment, the animals, the place where they live; exactly. – “What will happen if this language disappears, according to the linguist David Harrison?”

132- BI: A lot of knowledge would be lost.

133- I: Would be lost, okay. All the language they possess will be lost. – “How many languages in the world are in danger of extinction, according to the video?”

134- FF: Seven thousand.

135- I: How can it be seven thousand? If we only have six thousand nine hundred and ten languages.

[Inaudível]

136- Exactly. But what I’m asking is: you heard the number. But English is not a language in danger of extinction, is it? A lot of languages are in danger of extinction, the question is: “How many”? - It was not seven thousand, but it was?

137- BI: Seven hundred.

138- I: Half of the seven thousand. Half! What’s the meaning of “half”?

139- Alunos: Metade.

140- I: Exactly. So, half of the seven thousand languages ... half of the existing languages are in danger of extinction. And the last question. In this question you had to think a little bit because it’s not explicit. Probably by looking at the images and the video I have here. – “In what way has technology allowed to save this language”?

141- IB: By the recording and we can learn how to speak it through that recording.

142- I: Exactly. They were also taking pictures of their habits, of what they dress, what they do. So you have some information to fill in the chart, but not all the information you need. So before we do this, and we complete the chart, I’d like you to look at these balloons at the bottom; these are words from “Koro”, the language that we’ve listened to. There is no dictionary yet because the language was discovered in 2008, so they are still working on it but we already have two words here. FF, would you like to read the first two words?

143- FF: may-nay, may-pah, moo-yoo, kah-plah-yeh.

144- I: What do you think they mean? They are similar, aren’t they?

145- FF: “Olá” e “Adeus”.

146- I: Not really. The first word means “sun”. And the second word means “night”.

147- FF: “Sol” e “Noite”?

148- I: “May-nay” means sun and “May-pay” means night. What about this one?

149- FF: “Lua”.

150- I: Is it “lua”? Why?

151- FF: Because... “tá no seguimento”.

152- I: Actually it means “Rain”. And the other one? FG, can you read the last one?

153- FG: kah-plah-yeh.

154- I: Exactly. It means “thank you”. Or “you’re welcome”. It’s a very difficult one. So, in order to be able to complete the chart we are going to read the text about the project “Voices Project”. So I can see that some of you have already completed the chart.

[entrega dos textos]

155- I: So, one volunteer for the first two paragraphs? Please? JB, would you like to read? Oh, come one JB. People listen to you and you have to practise your reading. Can you, please?

[O JB lê os primeiros dois parágrafos]

156- I: Okay, thank you. So they strike, they fight for preserving and promoting these languages. What’s the meaning of “hot spots”? And what does that mean? How are the hot spots for languages?

157- NI: The most. [inaudível]

158- I: The places where languages are in severe danger of extinction. If you look to this map, these are exactly the hot spots and you have the places where you have darker grey, are in severe extinction. Then you have the light grey, which means that they are in danger, but probably they have already been recorded or they are not in such a higher risk. Next paragraph, another volunteer. Yes, FF, please.

[A FF lê os dois parágrafos seguintes]

159- I: Okay, so how important it is to save languages. And the last one. The last paragraph. Any volunteer? It has to be a forced volunteer. GR, would you like to read the last paragraph, please?

[A GR lê os últimos dois parágrafos]

160- I: So this is the reason why minority languages die. And some of the other languages, more powerful languages are dominant. Now you have the information, enough information to fill in this table. So what I would like you to do is there are more than three topics but you have to find out first of all the reasons for language extinction ; the consequences; and how to prevent languages from becoming extinct! You can work in groups!

[Trabalho de grupos]

161- I: Okay. Let’s do it together. Can you look at the board, please? You have a first box with reasons for language extinction. What reasons have you found? GR.

162- GR: [Inaudível]

163- I: JB? FG? Another reason.

164- NI: Big languages...

165- I: Big languages or powerful languages. The spread of powerful languages. You, girls. Another reason.

166- NI: Government repression.

167- I: Government repression..What about JC and GV? Have you found any other reason? IO, is it IO? JM! Sorry. Another reason.

[Inaudível]

168- I: Okay, an attitude towards ancestor languages. RG, another reason. FF, be quiet please. RG, have you found another reason?

169- RG: Importance of powerful languages.

170- I: Okay. Powerful languages. So, let's look at the board and see the correction. So, the spread of languages on powerful groups as you mentioned. Cultural changes, Ethnic shame; what's the meaning of shame?

171- Alunos: Vergonha.

172- I: Exactly. Government repression, as you mentioned. Cultural stories and songs passed to younger generations orally. So, there are no written forms. And low levels of scientific documentation, such as recordings, Pictionary; and Grammars. You don't have to copy all this down; we can send you by e-mail. What about the next one? The consequences.

173- NI: Knowledge will be lost.

174- I: Knowledge will be lost. Knowledge about the culture; the stories, even the history of the group; exactly. So there will be no knowledge about the history; the cultural and natural environment of the people; loss of knowledge about the local ecosystems; loss of documentation by science; loss of knowledge about the ways humans communicate and store knowledge; loss of how our brains work; what they can do.

175- NI: Is it "loss" or "lost"?

176- I: Lost is the verb. (To lose – lost- lost). Loss is the noun. And the next one, - "How to prevent languages from becoming extinct"?

177- NI: Recording them.

178- I: Hmm, hmm.

179- NI: Trying to use it.

180- I: So, by using it more often. How can we do that?! How can we make people use it? Teaching it to young people and younger generations. Sharing, okay. Letting other people know about the language. So, let's look at the board." Identify language hot spots – so where they are and documenting languages and cultures within them. So there are several projects that already do that. Do you know any other project that does that? You do. Yes, you do. But you don't remember because you were not paying attention, were you? Think of, I'll give you some time. Actually I have a question; concerning that. You know the name of the other project. We spent the whole class talking about that!

181- NI: Was it when we read the text in French?

182- I: No! No! That was about safer Internet. Okay, think about it! Then, focus on and research about minority languages. Recording and Teaching languages at school. These are some ways.

[Toca a campainha de saída]

I: So, I'd like you to write your names on the second one, here, and to bring it next class. Because we didn't have time to answer to these four questions. So, I'd like you to write your name and don't forget, please bring it on Monday! Is that possible?

Alunos: Yes.

I: So, you won't have plenty of time to think of the name of the other Project.

Transcrição de aula

Código de identificação do ficheiro: M3 A3

Tipo de transcrição: Transcrição da aula 3 módulo 3

Duração: 90 minutos

Data: 30 de abril

Intervenientes:

Professora de Inglês: P

Investigadora: I

Aluno identificado: (código do aluno)

Aluno não identificado: NI

Alunos não identificados: Alunos

001-P: Would you please be quiet.

[inaudível]

002- I: We are going to start our lesson ... We've been talking about technologies and today we're going to talk about a very important question or concept concerning the world of technologies. So, I'd like you to have your notebook on the table to take notes. We are going to watch a video about the *Global Digital Divide*. We are going to come up with a definition or a possible definition for this expression "*digital divide*" and I would like you to look at these three questions. The first question is. ES, can you read the first question?

003- [ES lê a primeira pergunta.]

004- I: Where does it take place or what country are they talking about? They are going to give an example. Number two, FF.

005- [A FF lê a segunda pergunta.]

006-I: And three? RP?

007- [RP lê a terceira pergunta.]

008- I: Okay. So, we're going to talk about the expression and they are going to give four examples, four projects where this? "*Digital divide*" is somehow related to the projects. So, I'd like you to take notes and try to answer to these three questions. Okay? You have to know what you have to write about.

[Os alunos assistem ao vídeo.]

009- I: It was a long video with a lot of information but I didn't see you writing anything. Did you memorize anything? Okay, the first question was: Where does the action take place?

010- Alunos: Cambodia.

011- I Cambodia, exactly, that's the country mentioned in the video, very good. And what does the expression "*digital divide*" mean? How is it defined in the video?

012- NI: [Inaudível]

013- I: Those who don't have access to technology, exactly. So there is a contrast, because a lot of people have access to technology but there are a lot of people who don't. If you look to this map that we have here, with the distribution of the access to internet, where we have dark brown – the countries that have more access to technologies, while as it gets lighter, the yellow represents the countries which don't have access to Internet and new technologies. So the access to these new technologies is not as huge as in other countries. So as you can see the digital divide is a reality and not everybody has the same opportunities. The last question was: "Which projects are mentioned in the video?"

014- NI: The yellow pages.

015- I: The yellow pages, exactly. Why are the yellow pages mentioned? What is different about the yellow pages in Cambodia.

016- NI [Inaudível]

017- I: Not cell phones but they not only have a book; the numbers are printed but they also have a CD - ROM, exactly. All the information is available in a digital way. So, everything is you can have access to it in your computer, exactly. The yellow pages. What else? Another project. What was the first one? We had a man with a different accent Where is he from? [<2] Could you understand he was speaking in English but he had an accent because he comes from what European country?

018- NI: Alemanha.

019- I: Yes, but in English is. Germany. He is from Germany. Exactly. How did you realise that? How did you come to that idea that he was German?

020- NI: Like you said he has an accent.

021- I: And you could recognise the accent! How?

022- NI: My father speaks German.

023- I: Really? Very good. Okay. So we have the yellow pages and what about the first project? It's kind of a company; a recruitment firm. What's a recruitment firm? What does recruitment mean?

024- NI: [Inaudível]

025- I: Exactly. So, can you explain that idea in English? IB?

026- IB: [Inaudível]

027- I: People, like CVs.

028- IB : Yes.

029- I: People who are looking for a job, they send their CV to this recruitment firm and then they try to find this person a job. Exactly. So we have a recruitment firm; we had the yellow pages; but there are still two projects missing... [<2] What about the one with a van, where you could read Nokia. What was that? Something related to...?

030- NI: Cell phones.

031- I: Cell phones. Exactly. What are they doing? What are they trying to do?

032- [Inaudível]

033- I: They are not giving phones to people, but they are making it possible. To have a mobile phone in remote parts of Cambodia. In small villages, they'll have access to mobile phones. So, what they're doing is making possible for people in small villages to be able to be connected to the world. And the last project is?

034- [Inaudível]

035- I: Sorry? Exactly. What's that? It's related to the?

036- NI: Government.

037- I: Government, exactly. What is the government trying to do?

038- NI [Inaudível]

039- I: It's a web [inaudível] So they have information about the districts; public administration online. So that people can have access to this information online, by using a computer. So we've listened about four projects and they have one single goal! One similar objective, which is?

040- NI: Connect everyone.

041- I: Connect everyone, what else?

042- NI: Destroy "*digital divide*"...

043- I: That's it. Trying to destroy the idea of "digital divide". More and more people have equal opportunities concerning technologies. Technologies or access to technologies is said to be something very good. Do you agree? Are technologies very good? Very useful in your everyday life?

044- NI: Yes. It makes life easier.

045- I: Easier. That's right. It makes our lives easier but it can also be as we saw; it can be an aspect of exclusion. It can lead to exclusion, right? In what way? In what way GV? Why do you think the "digital divide" leads to exclusion?

046- GV: Because people who haven't internet or computer.

047- I: They are?

048- GV: Excluded.

049- I: Excluded. Yes, if they don't have access to Internet or technologies they are excluded. Exactly. We saw in previous lessons that most of the communication within technologies and within internet is in one language.

050- NI: English.

051- I: English. So, is English a language of exclusion? Or, can English be a language of exclusion? Yes or No?

052- GR: For those who don't know how to speak English can be a little bit of exclusion but more important than that is that it is a language of connection.

053- I: So, although it is a language of exclusion, the most important thing is that it joins people. What about the person who doesn't know how to speak English?

054- NI: We can learn...

055- I: Yes, of course. You can always learn! Imagine in your future lives if you go to the university, most of the information online is in English! If you don't know how to speak English you will be excluded, you won't have equal opportunities as others. Have you ever talked about that?

056- NI: Yes.

057- I: So, how can you solve this problem?

058- NI: You learn English. [risos]

059- I: Exactly. You can always learn English. What else? Any other solution?

060- NI: You translate.

061- I: You translate everything to Portuguese, that's very hardworking, isn't it?

062- NI: No.

063- I: What about...we've talked about this before, what about people who only speak English? Can they be also excluded?

064- FF: In some way, yes.

065- I: Why FF?

066- FF: Because if they need to talk to someone who don't speak English, the communication will not be possible.

067- I: Only by speaking English?

068- FF: The person won't speak English.

069- I: So, how can you solve that problem?

070- FF: With a translator.

071- I: With a translator? We've talked about, for example, job opportunities ... Can you be excluded for knowing English? Only English?

072- Alunos: Yes.

073- Alunos: No!.

074- I: Okay, okay. One at the time!

075- IB: [Inaudível] Nowadays everyone at school knows their language, English and another language. So, if the person only knows how to speak English, that will reduce his opportunities to get a job against a person that knows how to speak other languages.

076- I: FF, you said you don't agree with IB.

077- FF: Well. No, I don't agree because, well, it depends if we're going to work in a shop.

[risos]

078- FF: Para trolha não precisas. [risos]

079- I: Okay, okay. Never mind. Probably you would because when you have certain skills you have a lot of people working with you from different countries. And probably you think contact with different languages so we've discussed this and we saw that it is important to know more languages than just English. How is that possible? Do you have the opportunity to learn other languages?

080- Alunos: Yes. At school.

081- Alunos: Outside school.

082- I: Outside school, where?

083- NI: Languages institute.

084- I: Languages institutes. What else?

085- Alunos: Internet.

086- I: On the Internet? Where?

087- NI: Google.

088- NN: Chatting.

089- I: Chatting, right. Yes on the Internet you can learn with people from other countries. Online translators. Anything else? DB, how can you learn languages?

090- DB: Travelling.

091- I: Travelling. Very good. Do you remember any other way for learning languages?

092- NI: Seeing films.

093- I: Watching films.

094- NI: Listening to music.

095- I: Listening to music, very good. Do you remember, I asked you to bring some information in different languages? Lyrics, songs, that you liked and are not in Portuguese. I'd like to see

some of those documents. Don't forget to bring those. Today we are going to explore; to do some research. Can I have your attention please? We are going to try to learn a different language.

096- FF: Yes! Yes!

096- I: by using the Internet. [inaudível] Can I have your attention for one minute? ES, your assignment for the rest of the class will be to fill in this handout, because you are going to visit a website, where you have several languages. You are going to choose the language you want to learn and write the language. [inaudível] So, you have to visit and explore a website with the person sitting next to you and you have to fill in the handout with information from the language you chose.

[Trabalho de pesquisa a pares.]

Anexo 20

**Guião de observação
e análise das aulas**

Grelha de observação da aula

	Duração	Professor	Alunos	Passos da aula Atividades/estratégias realizadas	Observações
Fase Inicial					
Desenvolvimento da aula					
Fase final					

Grêlha de reflexão sobre os alunos

Questões de reflexão/análise	Respostas e Justificações
De que modo é que os alunos se mostraram capazes de refletir sobre a língua inglesa?	
Os alunos mostraram-se capazes de refletir sobre o seu percurso linguístico? O que identificaram?	
Os alunos foram capazes de refletir sobre as interações interculturais que vivenciaram? O que identificaram?	
Os alunos foram capazes de reconhecer a importância da diversidade linguística e cultural? Que argumentos apresentaram a favor dessa diversidade?	
Os alunos foram capazes de reconhecer a importância da competência plurilíngue e intercultural? Que argumentos apresentaram?	
Os alunos foram capazes de reconhecer que a identidade de cada um é formada, em parte, pelas línguas e culturas com as quais interage?	
Do que mais gostaram os alunos?	
Como reagiram os alunos na realização das atividades apresentadas?	
Os alunos mostraram-se confiantes na realização das atividades?	
Em que atividades foram mais participativos?	
Em que atividades os alunos manifestaram maiores dificuldades?	
Os alunos solicitaram muito a ajuda do professor? Em que situações?	
Que necessidades mostram os alunos neste tipo de atividades? De que tipo?	
Os alunos estão motivados para participar neste projeto?	

Eu e a minha ação em sala de aula – Grelha de reflexão sobre a ação das professoras

Questões	Respostas e justificações
Dei espaço aos alunos para explorarem as atividades e línguas ou controlei demais?	
Reagi de forma positiva às atitudes e solicitações dos alunos?	
Tirei proveito das referências (às línguas, culturas etc.) feitas pelos alunos?	
A metodologia que adotei foi a melhor?	
Fiz alterações à planificação da sessão; quais? porquê?	
Que aspetos das atividades valorizei mais?	
Em que atividades me senti melhor e/ou gostei mais de dinamizar?	
Senti dificuldades; quais?	
Que aspetos preciso aprofundar ou melhorar?	
O que poderia ter feito para que os alunos tivessem ido mais além?	
O que preciso de fazer e de saber para fazer com que este projeto seja verdadeiramente enriquecedor para os alunos?	

Anexo 21

**Transcrições
dos workshops linguísticos**

Transcrição das entrevistas em *Focus Group*

Código de identificação do ficheiro: TWLI

Tipo de transcrição: Transcrição do workshop de Italiano

Duração: 60 minutos

Data: 04 de Junho

Intervenientes:

Falante de italiano: FI

Investigadora: I

Aluno identificado: código do aluno

Aluno não identificado: NI

Alunos não identificados: Alunos

001 – FI: Ciau. Buongiorno. Ripete.

002 – NI: Buongiorno.

003 – FI: Buongiorno.

004 – NI: Buongiorno, buongiorno.

005 - FI: L'ultima parola quando termino quindici minuti è arrivederci.

006 – Alunos: Arrivederci, arrivederci. [risos]

007 – CP: Arrivederci... o que é que é isso?

[risos]

008 – FI: Lo lo scrivo qui. Adesso è buongiorno e poi arrivederci.

009 – CP: É tudo junto?

010 – FI: Si.

011 – I: Italiano, italiano, a língua italiana. É a botinha, a gente depois mostra-ta no mapa.

012 – FI: Quando inizio quindici minuti è buongiorno, quando finiscono quindici minuti è arrivederci e poi cambiate língua.

013 –FI: Ok, allora...Come, io mi chiamo, Silvia. Ok? Io mi chiamo Silvia.

014 – CP: Io mi chiamo CP.

015 – RG: Io mi chiamo RG.

016 – FI: Io mi chiamo...

017 – FI: Io... mi... chiamo...

018 – NI: Io mi chiamo Miau Miau.

019 – FI: Ok.

020 – JM: Io mi chiamo Joana.

021 – FI: Ok. Tu, come ti chiami?

022 – CP: Isso sou eu a perguntar, é?

023 – FI: Ella domanda. Quando io faccio una domanda, come ti chiami... come ti chiami?

024 – CP: Sim, mas é para responder?

025 – FI: Si.
 026 – CP: Cátia. Ou tenho de dizer a frase?
 027 – FI: A frase.
 028 – CP: Eu mi chiamo. [risos]
 029 – CP: Não.
 030 – FI: Mi chiamo.
 031 – CP: Io mi chiamo CP.
 032 – FI: Dici a lei...
 033 – CP: Como, fazes a pergunta?
 034 – FI: Tu..
 035 – CP: Sim, mas, ah...
 036 – FI: Tu.
 037 – CP: Digo a mesma frase?
 038 – FI: Sim dizes a mesma frase. Tu...
 039 – CP: Tu, come ti chiami?
 040 – RG: Io mi chiamo Rita.
 041 – FI: Ok. Ora tu domandi lei: Come ti chiami?
 042 – RG: Tu come ti chiami?
 043 – FI: Come ti chiami?
 044 – RG: Come ti chiami?
 045 – FI: Ok.
 046 – MM: Io mi chiamo MM.
 047 – MM: Tu come ti chiami?
 048 – JM: Io mi chiamo JM.
 [risos]
 049 – FI: Ok, d'accordo. Chiede a lei, come si chiama. Lei se chiama...
 050 – RG: Lei si chiama CP.
 051 – FI: Fala com ela e pergunta: Come se chiama lei.
 052 – RG: Como se chiama lei?
 053 – CP: Lei se chiama Miau Miau.
 [risos]
 054 – FI: Ora, tu fala com ela – como se chiama lei?
 055 – MM: Como seca.. chiama... lei.
 056 – RG: Lei, lei é ela.
 057 – FI: Lei lei... [risos]
 058 – MM: Lei se chama JM.
 059 – FI: D'accordo..
 060 – MM: Parece cama.
 061 – FI: Tu parla com lei e chiede come si chiama lei.
 062 – CP: Come se chiama lei? [risos]
 063 – CP: Eu perco-me sempre.
 064 – RG: Lei se chama Silvia.
 065 – FI: D'accordo. Ora si può dire vostro nome passemos altra cosa. È un esercizio che dovrebbe essere fatto in grupo. Qui ci sono alcune parole, alcuni sono in portoghese. li dovrebbe inserire in questo schema. In questa parte sono le parole italiane, e qui è la traduzione in portoghese

065 – CP: Ela não sabe...

066 – FI: Si, si, está correcto.

067 – MM: Ela não sabe português.

[risos]

068 – FI: Aqui está.

[Inaudível] Os alunos fazem uma ficha de trabalho.

069 – MM: Deve ser primo.

070 – MM: Quer dizer.. isto deve ser aqui não?

071 – RG: Se calhar

072 – CP: Subira... será que é aqui?... Acho que não.. Deve ser.

073 – MM: O que é que é manteiga?

074 – RG: É o único sítio mas as outras podem estar mal.

075 – CP: Tipo aqui deve ser subir.

076 – MM: Achas?

077 – CP: Aí é sair, salir é que é.

078 – RG: Uscir é que é subir.

079 – CP: Não, não pode ser.. não sei, esquece.

080 – FI: Esattamente, perché qui ci sono molti falsi amici, perché parla portoghese. Salir não é sair. O espanhol pode enganar, não é.. uscir é que significa sair. Salir, o verbo salir, existe em italiano e significa subir. Ok?

081 – RG:Que fixe. Isto é bué confuso.

082 – FI: Fermare que normalmente é come o francese, fermer, fermer la porte, significa parar. E depois este que é o mais...

083 – MM: Manteiga ... [risos]

084 – FI: Em italiano é burro.

[risos]

085 – MM: Não tem nada a ver com o português.

086 – RG: Em espanhol borrar é apagar.

087 – FI: Isto é o que nós falávamos, os vocábulos podem ter um uso diferente. Andar numa palestra, palestra é o ginásio. E primo, o que é primo em italiano é cugino.

088- CP: Cu-gi-no.

089 – FI: Primo em italiano é cugino, não sei se ela...

090 – CP: Ela não percebe.

091 – FI: Ok, d'accordo e poi una ultima cosa. Vedi qui la parola capelli que significa cabelos, e cappelli (chapéu) , é quase a mesma palavra, não é? E qual é a única diferença? A única diferença é a dupla consoante, e isto é uma característica do italiano, todas as consoantes podem ser duplas. La differenza per voi è molto sottile.

092 – FI: Questo è Cappelli e che è Capelli...

093 – MM: Cappeelii.

094 – FI: Não é assim. Cappelli, tens que marcar a consoante, não é a vogal.

[risos]

095 – FI: Ok, Otimo, esattamente. Um é chapéus e o outro cabelos. Quando escreve tem de saber escrever correctamente.

096 – RG: É mais fácil escrever se calhar do que...

097 – FI: Último exercício. Também é para fazer em grupo. Ora, lo dico alcuni parole e poi voi consultate e mi dicete se inserite in questa colonna di [chi], conoscere la parola ciao? Ou [qui] da qui.

098 – RG: A nós é ao contrário...

099 – FI: Esattamente, questa è una caratteristica do italiano. A diferença entre o francês, espanhol e português também, questi sono chi è questi sono qui. E agora vocês têm que tentar por numa coluna ou na outra as palavras que eu digo. Ok? Depois consultam, está bem?

100 – CP: Uma caneta...

101 – FI: Allora, iniziato nella paola facile.

102 – MM: Facile... Escrever?

103 – CP: Ai, nós temos de escrever? [risos]

104 – FI: Attenzione è doppio o no. Questo no tiene doppio. Não tem duplas. [risos]

105 – FI: Acaba com quê? Com [i]?

106 – CP: Com um [e].

107 – RG: Com um [i].

108 – FI: Com um [e] – facile. Ok. Seconda parola – chiamarsi.

109 – CP: Chiamars... chiamarse...

110 – FI: Chiamarsi. Io mi chiamo. Chiamarsi, com [i] no final.

111 – CP: Oh fogo... [risos]

112 – RG: Dois [s] ?

113 – CP: Só um.

114 – FI: Sono uno. Ora la parola macchinna. Macchinna significa carro.

115 – MM: Machinnna.

116 – CP: Está mal.

117 – MM: Está mal?

118 – FI: Sono una cosa, io no dico ma-chi-nna... macchinna!

119 – CP: Dois [c]?

120 – FI: Dois [c].

121 – MM: Não consigo ver nada...

122 – CP: Ok, já estás a ver?

123 – FI: Ok. Un'ultima parola... per esempio , la parola cominciare, co..men..ciare.

124 – RG: O que é que significa?

125 – FI: É começar.

126 – MM: are?

127 – RG: Nem uma faço. [risos]

128 – FI: Vocês sabem que normalmente se diz que o italiano é uma língua musical, porquê?

129 – RG: Canta-se, é cantada.

130 –FI: Porque tem muitas vogais, quase todas as palavras acabam com vogal. Un ultima parola, che voi dovete scrivere qui. É uma letra por cada...

131 – CP: Espacinho.

132 – FI: Questa parola significa due cose.

133 – CP: Caracol e arroba.

134 –FI : Esattamente. Caracol e arroba. Os italianos não usam @, usam a palavra que corresponde a caracol. Ok?

133 – RG: Mas faz sentido.

134 – FI: Lo scriverò la parola chiocciola, chio..ssola... uma letra por cada...

135 – A: Dois [c] aqui?

136 – FI: No... Ok. Un'ultima cosa antes de terminare... qual è il vostro indirizzo e-mail? Mio è silvia ponto chiocciola gmail.

137 – JM: Chiocciola [risos]

138 – FI: Escreve o teu nome.

139 – JM: Ah, JM punto, é igual ao espanhol, filipe chiocciola [s] [j] [e] punto e duplo.

140 – MM: MM punto monteiro chiocciola punto es punto edu.

141 – CP: Não leva ponto es, é es punto edu punto pt.

142 – FI: Chiocciola...

143 – CP: chiocciola es punto edu punto pt.

144 – MM: Ela não tem mail... Mail? Não ela não tem, na China não há disso. [risos] desculpa. [risos]

145 – RG: RG punto goncalves chiocciola es punto edu punto pt.

146 – CP: catia punto Pereira chiocciola es ponto edu ponto pt.

147 – FI: Punto! Punto!

148 – CP: Isto é difícil.

149 – RG: Não é assim difícil.

150 – CP: Ponto, ponto, esqueçam! [risos]

151 – FI: È finito, grazie.

152 – FI: Grazie. Quais são as palavras que vocês conhecem? De certeza que conhecem muitas e nem sequer...

153 – Alunos: Pizza. Pizza. Esparguete. [risos]

154 – RG: Eu sabia arrivederci.

155 – CP: Pasta.

156 – CP: Eu já tive um italiano em minha casa, num intercâmbio, mas ele não sabia falar português, nem inglês, tipo só sabia falar italiano, então nós tínhamos de ir ao Google tradutor.

[inaudível- conversa com a Miau Miau]

157 – FI: Come se chiama questo in italiano? Forchetta.

158 – MM: Como é que se diz garfo?

159 – FI: Forchetta.

160 – RG: Quando faz uma paragem assim a meio da palavra quer dizer que tem 2 [c], ou 2...

161 – FI: A questão das duplas é um bocado.. por exemplo nono e nonno. Este é nono de primo, secondo... e este é nonno de avô.

162 – RG: Prolonga um bocadinho... non...no.

163 – FI: Per esempio queste due parole, palla e pala. Pala significa pá e palla significa bola.

164 – CP: Onde vejo italiano é no Cake Boss.

165 – MM: O quê?

166 – CP: Cake Boss

167 – FI: Eles não falam muito bem italiano. São uma geração que emigrou. Têm o dialeto deles e depois misturam algumas coisas e não está a ser correto.

168 – RG: Dizem que Aveiro é a Veneza portuguesa. Lá deve ser mais bonito. É diferente.

169 – FI: Não é a questão de ser mais bonito. Os canais são outra coisa, são grandes. Os canais substituem as estradas.

170 – RG: Pois claro. Dizem que é a Veneza de Portugal por que se tivesse de ser alguma cidade seria Aveiro.

171 – CP: Eu gostava de ir a Itália.

172 – FI: Sabem que as pessoas que conduzem a gondola são pessoas que têm uma licença especial.

173 – RG: É preciso uma licença especial?

174 – FI: Exato. É muito muito duro, as pessoas reprovam ao fazer o exame.

175 – A: Deve ser tão romântico lá a andar. [risos]

176 – FI: É preciso saber manobrar a gondola corretamente, conhecer bem os canais.

[NOVO GRUPO]

177 – FI: Buongiorno

178 – NI: Buongiorno

179 – FI: Prima parola quando iniziamo è buongiorno.

180 – NI: Buongiorno

181 – FI: Quando acabam os 15 minutos vamos dizer “Arrivederci”.

182 – NI: Arrivederci, arri..ve...derci

183 – FI: Vamos começar com as coisas simples. Ou seja as coisas que, se calhar já ouviram. Io mi chiamo Silvia.

184 – GR: Io mi chiamo GR.

185 – AC: Io mi chiamo AC.

186 – DD: Io mi chiamo DD.

187 – FI: Ok. Ora io chiedo a lei. Come ti chiami? Come ti chiami?

188 – GR: Io mi chiamo GR.

189 – FI: Ok, ora chiede à lei, come ti chiami?

190 – GR: Come ti chiamo?

191 – FI: Come ti chiami?

192 – GR: Come ti chiami?

193 – AC: Io mi chiamo AC. Come ti chiami?

194 – DM: Io mi chiamo DM.

195 – FI: Ok, ora tu DM dice à mei come mi chiamo.

196 – DM: Come te chiama?

197 – FI: Come te chiami?

[risos]

198 – DM: Co.. me ti chia..mi?

199 – FI: Ok. Io mi chiamo Silvia. Come si chiama lui?

200 – GR: Lui si chiama AC.

201 – FI: Ok. Come si chiama lei?

202 – AC: Lei si chiama Gabriela.

203 – FI: Ok. Come si chiama lei ?

204 – DM: Lei si chiama Gabriela.

205 – FI: Ok, d'accordo. Come mi chiamo io?

206 – DM: Te chamas.. não, não é te chamas.

207 – FI: Come mi chiamo io?

208 – GR: Sílvia.

209 – DM: Ah, boa. Tu ti chiami, chiami, Silvia

210 – FI: Io mi chiamo Silvia. Come ti chiami... E lui come si chiama?

211 – DM: Ah! Há uma diferença.

212 – FI: Esattamente. Come voi. Sono que in italiano il verbi, molto importante sono le vocali finale. Dice che il itailano è molto musicale. Tutte le parole finiscono con una vocale. Qui i verbi : mi chiamo, ti chiami, si chiama. Ok?

213 – DM: Ok.

214 – FI: Ora, questo è un lavoro che deve essere fatto in un grupo. In questa parte verde sono le parole in portoghese e esta in italiano, e qui è la traduzioni in portoghese. Ciascuno corrispondere.

215 – DM: Ah pois. Uscire, sair? Não? É? Eu acho que não.

216 – FI: O que é que acham?

217 – GR: Subir?

218 – DM: Primo, tipo primo é mesmo, eu sou teu primo e aqui primo é manteiga.

219 – FI: La parole portoghese che corresponde a cugino.

220 – DM: Capeli.

221 – GR: Tem outro capeli, ai meu deus do céu, tem outro capeli.

222 – FI: Sono esattamente iguale?

223 – DM: Pois não, este tem mais um [p] que este. Eu acho que este está bem, eu acho que este não está bem. Cabelos... pois, tem sentido.

224 – AC: Eu ainda não fiz nada dos meus. Não há aqui GR para por aqui. [risos] Burro quer dizer manteiga? [risos]

225 – FI: Facilmente si pensare in un'altra lingua será diversi. Sair é uscire, salir é subir e não sair como podem pensar no espanhol. È la stessa cosa se pensano la parola francesa fermer, fermare não é fechar mas é parar. E o famoso burro que não é burro português mas manteiga. E palestra é ginásio. Andare in palestra é ir ao ginásio.

226 – GR: Então andare é ir?

227 – FI: Andare é ir, esattamente. E questo la parole primo, primo in italiano é primeiro, o que em português chamam primo em italiano é cugino.

228 – DM: Como é que se diz primo?

229 – FI: Cugino

230 – GR: Andare in palestra?

231 – FI: Si, andare in palestra, ir ao ginásio. Existe a parole palestra ma che significa conferenza. L'espressione il palestra eu posso entender ginásio. Quando eu entendo palestra como conferência io no vado in una conferenza, io assisto a una conferenza.

232 – DM: Primo é primeiro e Primo é cugino?

233 – FI: Per esempio al ristorante chiedere un primo, è il primo piatto, un piatto di pasta. Se si va al ristorante e chiedere un primo, o que é que os senhores entendem? Que vocês querem o primeiro prato, ou seja, il primo em italiano é um piatto di pasta. Ok? E depois, há esta questão de capeli e cappeli, la presenza de doppio [p] cambia il significato de la parola. Si io dico capeli è cabelos, si io dico cappeli significa chapéus, ter uma dupla ou não muda o significado. Todas as consoantes podem ser duplas.

234 – RG: Ah podem ser duplas?

235 – DM: Todas?

236 – FI: Praticamente todas. Na escrita vocês veem se se escreve de uma maneira ou outra.

237 – DM: Por exemplo, nós às vezes podemos querer escrever cabelos e mas às vezes enganamo-nos e escrevemos com dois [p] isso altera o sentido da frase.

238 – FI: É obvio que depois no contexto vocês sabem se estão a falar de cabelos ou chapéus. Ora faccio un esercizio con voi. Ora dico qualche parole, o sono com il suono [ch]. Conoscene la parola Ciao, o com il suono [qui] como chitarra. Questo à [chi] e questo è [qui]. Ok, per esempio si dico la parola facile. Ok, scrivete.

239 – DM: Escreves tu GR? Escreve bem.

240 – GR: É com dos [s]?

241 – FI: Non è doppio. Ora dico la parola chiamarse.

242 – DM: O que é que quer dizer?

243 – FI: Chamar-se. Com [e] no finale. Ok. Si io dico la parola macchina, que significa carro.

244 – RG: É aquí, machina, não é maxina.

245 – FI: Avere attenzione se dico machina ou macchina. Due [c]. Ora un ultimo parola, aspettate. Si io dico la parola cominciare. Ok, lo scrivete, non a doppio.

246 – GR: Cominciare...

247 – FI: Esattamente

248 – GR: É começar?

249 – FI: Esatto. Ora un ultimo parola che dico e scriverà qui cada espaço uma letra. Questo parola significa due cosa, caracol e arroba. E la parola è chiocciola.

250 – DM: Chiocciola.

251 – FI: Chiocciola. Come scrivete la parola chioccola?

252 – DM: Tem que ter aí algumas coisas duplas.

253 – GR: Chiacciala

254 – FI: Chiocciola.

255 – DM: Tem dois [c] de certeza não tem? É assim? Pois...

256 – FI: Ok. In italiano uzam la parola chiocciola che significa caracol para indicar o segnale . Ora io dico il mio indirizzo e-mail che è bruneta punto silvia chiocciola gmail punto com. Qual è vostro indirizzo e-mail.

257 – GR: GR punto resende chioccola es punto edu punto pt.

258 – FI: Ok, vostro?

259 – DM: DM punto mario chiocciola es punto edu punto pt

260 – FI: Ok. Non so se vogliono fare una domanda qualsiasi curiosidade. Alguma pergunta, alguma coisa que queiram saber enquanto estamos esperando?

261 – DM: Eu ia perguntar qualquer coisa que agora já não me lembro.

262 – FI: Sobre?

263 – DM: Sobre as comidas. Ai é isso, lá na Itália os pratos que se comem mais é a pizza, as pastas...

264 – FI: Si, são pratos do dia a dia. É muito fácil quando se sai com os amigos, onde é que vamos comer, não vamos a um restaurante, vamos comer pizza, e é muito mais barato.

265 – DM: Lá em Itália é mais barato?

266 – FI: Pizza sim

267 – GR: Eu estive lá no Natal

268 – FI: Ai sim, onde?

269 – GR: Eu estive em Roma e,... Já não me lembro, foi num lugar perto de lá.. era daquelas vilas que tinham um nome meio... e estive a ver o Papa na noite de natal.

270 – DM: Estiveste a ver o Papa?

271 – GR: Sim, na noite de natal ele faz a missa e depois no outro dia ele aparece.

272 – FI: E gostaste?

273 – GR: Sim, muito. O coliseu também é lindo.

274 – DM: Eh, tu foste ao Coliseu?

275 – GR: Não entrei porque estava fechado.

276 – FI: Mas também todos dizem que quando se entra é um bocado uma desilusão.

277 – GR: Ah por fora ele é lindo.

278 – FI: Porque quando se entra não há sim nada de especial, uma pessoa imagina lá dentro aquelas lutas

279 – DM: Eu já vi um filme que era em Itália, era quase tudo em Itália e aparecia lá dentro, tipo era assim umas pedras no meio, pelo menos foi o que apareceu no filme, não sei se às vezes pode ser...

280 – FI: Vê-se muito pouco.

281 – DM: Mas aquilo foi mesmo uma arena?

282 – FI: Sim, aí faziam uns jogos, havia espetáculos com os gladiadores e havia leões, lutas.

283 – GR: Havia um filme que era o Quovadis que era desse genero...

284 – FI: Aí não era no Coliseu, tinha corridas de cavalos...

285 – GR: Não sei. Contava quando Nero foi imperador, pôs fogo numa cidade e depois culpou os cristãos e andou a queima-los

286 – FI: Mas os jogos que se veem aí são nos fóruns onde podiam fazer corridas de cavalos, é outra parte da cidade.

287 – DM: Ah.. E porque se chama Torre de Pizza?

288 – FI: Pisa è una città, la torre è torre de Pisa

289 – GR: Pizza é a cidade.

290 – DM: Aahhh, eu Pizza pensava que era pizza, pronto.

291 – FI: Não, como vocês sabem este som é pizza, [z] o outro Pisa, é um esse entre duas vogais, fica [z], mas não é um [z], é um [s].

292 – DM: Ah, obrigado.

293 – GR: Arrivederci.

294 – DM: Arrivederci.

[NOVO GRUPO]

295 – FI: Buongiorno. Vocês são quatro? Ok, lo mi chiamo Silvia. Tu come ti chiami?

296 – EF: lo mi chiamo EF.

297 – IO: lo mi chiamo IO.

298 – ES: lo mi chiamo ES.

299 – DB: lo mi chiamo DB.

300 – FI: Ok. Ora presente il chiede a lei: Tu come ti chiami?

301 – IO: Parece castelhano. [risos] é diferente.

302 – FI: tu come ti chiami?

303 – EF: Tu come ti chiami?

304 – FI: Risponde.

305 – EF: io mi chiamo EF.

306 – FI: Ok, Ora chiede a lei come si chiama?

307 – EF: Tu come ti chiami?

308 – FI: Co...me ti chia...mi.. com [i] finale. Tu come ti chiami?

309 – IO: Io mi chiamo IO?

310 – FI: Ok, ora chiede a...

311 – ES: Io mi chiamo ES.

312 – FI: Ela domanda.

313 – IO: Come ti chamas... come ti chiami?

314 – ES: Io mi chiamo ES.

315 – DB: Io mi chiamo DB.

316 – FI: Ora, chiedimi come mi chiamo.

317 – DB: Come, come ti chiami?

318 – FI: Io mi chiamo Silvia. Ora... Lui come si chiama?

319 – DB : Ele como se..?

320 – ES: Lui si chiama...

321 – DB: ele como se chama?

322 – IO: Lui si chiama Daniel.

323 – FI: Ora, chiede a lui come si chiama lui. Tu parla con lui e dice, lui come si chiama lui.

324 – IO : Lui si chiama.

325 – EF: Lui parece francês.

326 – IO: Lui si chiama ES.

327 – FI: Ok, lui si chiama ES. Ora, ES tu parla con lei.

328 – ES: Come si chiama lei?

329 – ES: Lei si chiama EF.

330 – FI: Ok. Io mi chiamo, tu ti chiami, lui si chiama e lei si chiama.

331 – ES: Eu me chamas, tu te chamas, ele se chama, ela se chama.

332 – FI: D'accordo, ora, passiamo ad un altro cosa. Vedete qui alcuni parola. Dividete il parole.. Que voglio che fate con il vostro parole, devete mete qui. In questa parte verde sono le parole in italiano. In questa parte gialla sono le parole in portoghese, traduzione. Ok?

333 – ES: Capeli, ciao, buongiorno, burro é manteiga. A sério? – risos – andare palestra... chapéus? Não... isto deve ser para aí assim... Ah.. sim, claro que não, pelo amor de deus... Cugino é primo?

334 – FI: Ora, d'accordo. Vado dire que sono falsi amici. Burro não significa burro mas significa manteiga, primo significa primeiro. O que vocês chamam primo é cugino. Ok? Uscir é sair e salir é subir. Isto também pode dar confusão porque vocês conhecem outras línguas.

335 – EF: É ... em espanhol isto parece sair.

336 – FI: Esattamente, se vocês pensam em espanhol confunde-se o italiano. Fermare, se vocês pensam em francês é fechar e em italiano fermare é parar. E depois, uma ultima coisa. Vedete capelli e cappelli. Qual a differenza? Doppio [P]. Ma se vocês escrevem assim ou assim, muda o significado da palavra. Isto só para dizer que em italiano todas as consoantes podem ser duplas. Neste caso é importante porque se não muda o significado da palavra.

337 – ES: Este [i] significa que está no plural, não é?

338 – FI: Esattamente.

339 – EF: Capelli é cabelos?

340 – FI: Esattamente. Capelli é cabelos, um cabelo é capello.

341 – ES: Veneza é uma cidade bonita?

342 – FI: Secondi I si. Alcuni visitano Venezia dicono ah non è bella, altri dicono che è bellissima. Dipende.

343 – EF: Gosto mais de Aveiro.

344 – ES: Aveiro é Venezia.

345 – EF: Não é nada, Venezia é que é Aveiro. Mania que as pessoas têm de dizer isso.

346 – FI: Devono tenere presente quando scrivono. Oralmente non è importante. Oralmente si capisce, comprende-se. Ok, ora, io vi dico alcuni parole e voi consultandome dovrebbre inserire o qui o qui. In questo grupo entende le parole con suono [chi].

347 – ES: Parola.

348 – FI: Parola é palavra. É também outro falso amigo para o português, parolo.

349 – ES: Ah parolo. [risos]

350 – FI: Le parole inserite su suono [chi] o suono [qui]. Per esempio il verbo chiamarsi, io mi chiamo, come scrivete, qui o qui, può scrivere. Chiamarsi. Pode escrever.

351 – ES: Chiamarsi? É chamar-se.

352 – FI: Chiamarsi, con [i] finale. L’aggettivo difficile . Ok. Come si scrive.

353 – ES: Dificile... com é no final...

354 – FI: Difficile

355 – ES: Ah o acento.

356 – IO: Não é acento, ou é um [i] a mais ou dois [f].

357 – FI: Se io dico per esempio il aggettivo di verbo incomichiare.

358 – ES: in.. co..michiare

359 – FI: Ok, significa começar. E se io dico dischi.

360 – ES: Como?

361 – FI: Un disco, due dischi.

362 – ES: Dischi?

[Inaudível]

363 – Es: Ah discos, leva o schi.

364 – FI: Una delle cose che dovrebbero aver notato è quello di passare dal singolare al plurale cambiato la vocale finale. Non sempre [i].

365 – ES: Mas a maioria das vezes

366 – FI: il [a] passa [e], il [e] passa a [i] e [o] passa a [i] também. Quase todas as palavras têm o plural em [i] à exceção do [a]. Una casa, due case, Una macchina, due.

367 – ES: Due macchine.

368 – FI: Una lesione, due.

369 – Alunos: Lezioni.

370 – FI: Esattamente. Uno gatto, due Gatti. È per questo che diciamo che come è musicale il italiano perché ha molte vocali, quasi tutte le parole terminanti in una vocale. Una ultima parola, deve scriverlo qui, le dico, significa caracol e vocês para fazer @ também. Cada espaço é uma letra. Le parola è chiocciola.

371 – ES: E nós temos que escrever aqui?

372 – FI: Consultate.

373 – EF: Chiocciola, chi...o..chio..la

374 – EF: Não cabe. [risos]
375 – FI: Deve ter qualquer doppio.
376 – ES: Caracóis?
377 – FI: No, no, è una sola.
378 – ES: É um só caracol? Eu estava a perguntar se era...
379 – EF: Mesmo que fossem dois não ia ter [s] no fim.
380 – ES: Eu sei, mas eu estava a perguntar se era plural ou não.
381 – EF: Pronto está bem.
382 – FI: Chiocciola.
383 – EF: isso deve ter aí uma consoante que se repete.
384 – ES: Ah é o [c].
385 – EF: Não tem dois [l].
386 – FI: No.
387 – ES: Acho que é o C.
388 – FI: Chiocciola! Onde é que vos parece que estou a insistir mais?
389 – ES: É com dois [c]?
390 – FI: É isso.
391 – ES: A senhora já fala bem português.
392 – FI: Obrigado, não é assim tão bom. Un'ultima cosa, se io dico il mio indirizzo e-mail dico, bruneta punto silvia chiocchiola gmail punto com.
393 – IO: Ah é arroba.
394 – FI: Il vostro indirizzo qual é?
395 – IO: Podemos dizer o da escola.
395 – ES: edusurfpro arroba gmail ponto com.
396 – EF: Arroba não filho, chiocciola.
397 – ES: chiocciola ponto gmail.
398 – FI: Ponto não é ponto é ponto. E vostro?
399 – IO: IO punto navalho chiocciola esje edu punto pt.
400 – EF: EF punto freixo chiocciola esje edu punto pt.
401- EF: Arrivederci.
402 – FI: Arrivederci.

Transcrição do workshop linguístico em Mandarin

Código de identificação do ficheiro: TWLM

Tipo de transcrição: Transcrição do workshop de Mandarin

Duração: 60 minutos

Data: 04 de Junho

Intervenientes:

Falante de italiano: P

Investigadora: I

Aluno identificado: código do aluno

Aluno não identificado: NI

Alunos não identificados: Alunos

WLM 1

001 - A: Eduardo

002 - P: What?

003 - A: Eduardo

004 - P: Eduardo. Your?

005 – A1: Daniel

006 – P: Daniel?

007 – A2 – Inês

008 – P: Inês?

009 – A3: Elisabete

010 – P: Elisabete. Hoje vamos aprender chinês. Cada um tem um papel. Primeiro vocês têm que..

011 – A2: Preencher...

012 – P: Já aprenderam isto?

013 – A: Já. O Daniel já.

014 – P: Estas são as coisas fáceis

015 – A: Nós temos uma colega chinesa.

016 – P- Já aprenderam muito com ela?

017 – A2: Sim algumas coisas.

018 – P: Tens que tentar escrever esta palavra no papel: Zhōngguó 中国

019 – A. A1,... Zhōngguó.

020 – P: Os traços têm ordem, primeiro assim, depois assim, e assim. Este primeiro.

021 – A2: Assim, depois assim.

022 – P: Todos os traços têm de ir de esquerda para direita e de cima para baixo.

Tereis que saber esta pronúncia.

023 – A2: Ah ok.

024 – P: Cada carater tem quatro tons. Esta palavra tem 4 tons, se pronúncia diferente, tem significado diferente.

A professora diz os tons e os alunos repetem.

025 – A2: É um bocado complicado.

026 – P: Não, não, aqui não é isso, aqui tem espaço, tem espaço aqui, e também aqui, também tem espaço. Tem que ser assim e assim. Todos têm espaço.

027 – A: Está feito.

028 – P: Podem escrever outra vez para ver os espaços, a ordem. O primeiro de todos é de esquerda para direita.

029 – A2: É assim, depois é assim, e depois é assim.

030 – P: Tens que escrever dentro primeiro e depois fecha estes traços. Isto é tipo uma caixa, tens de pôr as coisas dentro e depois fecha a caixa.

Os alunos experimentam fazer os caracteres mediante as instruções da professora.

031 – P: Nós na escola, nós fazemos tipo ordem. Nós não damos pontos.

032 – A2: Mas os professores estão lá a ver?

033 – P: Nós temos exercícios, primeiro é assim, depois é assim, nós fazemos isso para o professor ver depois a ordem. Então, esta letra se pronúncia “guó”.

A professora diz os vários sons da letra e os alunos repetem os sons da palavra.

Zhōngguó 中国

034 – P: O que significa isso?

035 – A: China?

034 – P: E depois nós temos estas 您好 (nín hǎo) que significa olá.

035 – A: Vamos escrever olá?

036 – P: Sim.

A professora repete com os alunos os sons da palavra nín hǎo e explica os tons de cada carater.

037 – A: Nín hǎo.

038 – P: Nín hǎo... assim está bem. E aqui temos 你叫什么 Nǐ jiào shénme

[A professora repete várias vezes com os alunos os sons de Nǐ jiào shénme].

039 – A: Dǎ diànhuà gěi wǒ

040 – P: Isso é “o meu nome” – diànhuà gěi wǒ – escreve-se assim. E 名字 Míngzì

sabem que significa? Significa “nome”. 你 Nǐ – significa tu - 良好 Liánghǎo significa

bom - 您好 Nín hǎo significa olá. Juntam-se umas partes e significa “ai que nome tão giro” - Nín hǎo Míngzì.

[risos]

041 – P: É Fácil porque Míngzì é nome, hǎo significa bom ou giro.

042 – A: Hǎo Míngzì.

[risos]

043 – P: Hǎo Mingzi significa nome giro. 谢谢 Xièxiè significa obrigada.
044- P: Vocês têm que ver isto atentamente.
[A professora repete as palavras várias já aprendidas junto com os alunos]
045 – P: Então agora vocês têm que ler cada uma.
046 – A: Nín hǎo... eu li a primeira e tu agora lê a segunda.
047 – A1: Nǐ jiào shénme.
048 – A2: Diànhuà gèi wǒ.
049 – A3: Nín hǎo Míngzǐ. Xièxiè.
050 – P: Então, vocês agora têm de fazer diálogo sobre isto, estas palavras. Eu vou perguntar quando as pessoas encontram com outros, o que vão dizer e o outro vai responder.
[Os alunos ensaiam diálogo uns com os outros usando as palavras e expressões já aprendidas com a ajuda da professora.]
051 – P: Quando os outros dizem Xièxiè sabes o que tens de responder?
052 – A, A1, etc – É de nada.
053 – P: E em chinês? 有欢迎 Yǒu huānyíng
054 – P: Estes são os mais fáceis, depois podem falar isto com qualquer pessoa.
[A professora recapitula as palavras aprendidas com os alunos. Cada um dos alunos lê todas as palavras aprendidas.]
055 – P: Estes são os números. Podes dizer para mim: Yī, Liǎng, Sān, Sì, Wǔ, Liù, Qī, Bā, Jiǔ, Shí. Vocês conseguem ler isso?
[A professora treina com os alunos a leitura dos números em chinês, com sucessivas correções e recordando que cada letra pode ter quatro tons.]
056 – P: Como diz onze? Onze é fácil, é Shí mais um – Shíyī. Eu vou fazer algumas perguntas e vocês têm de responder em chinês. Quantos dias tem uma semana?
057 – P: Liù
058 – P: Não. Liù é seis, mas tem sete.
059 – A: Ah. Qī.
[risos]
060 – A2: Agora já a percebemos melhor.
061 – P: Já falavam muito com ela?
062 – A2: Um bocado, por gestos.
063 – P: Ela estuda cá há em Portugal muito tempo?
064 – A: Não.

WLM2

065 – P: Olá a todos. Eu sou a [inaudível] e vocês?
066 – A: Gonçalo.
067 – A1: Gonçalves.
068 – A2: João.

069 – P: João, mais fácil. E tu?

070 – A3: Rafael

071 – P: Já aprenderam algumas palavras em chinês?

072 – A. não

073 – A1: 您好 nin hǎo. Quer dizer tudo bem. [risos]

074 – P: É. Já vieste preparado?

075 – A1: Não. [risos]

076 – P: Vocês têm que perceber como se pronuncia esta palavra e também como se escreve esta palavra. Esta significa China - Zhōngguó 中国

077 – P: Tens caneta? Primeiro tens que escrever esta palavra. Copiar em chinês.

078 – P: Não, não não. [risos] Nós temos regras. Tens de escrever tudo da esquerda para a direita, de cima para baixo e também de dentro para fora.

079 – NI: Esquerda para a direita.

080 – P: Tens que escrever isso primeiro para ver se está em ordem. Quando nós éramos crianças nós tínhamos testes e então tínhamos de escrever assim e assim para o professor ver os nossos traços se não, não temos nota. Outra vez. não, não, não. [risos]

081 – P: Tens que escrever sempre esquerdo e depois em cima para baixo, e também esquerdo para direito e também de cima para baixo.

[Entre risos, os alunos tentam fazer os traços dos caracteres chineses seguindo as regras indicadas pela professora. Treinam a pronúncia da palavra China Zhōngguó]

082 – P: Não é muito difícil, para mim é a...

083 – A: Prática

084 – P: 您好 nin hǎo.

085 – A, A1, etc - 您好 nin hǎo.

086 – A: Numa aula quando estávamos com a Miau Miau e ela disse uma palavra qualquer que era nin hǎo.

087 – A1: Sabes o que é?

088 – A: Não.

089 – P: Agora já sabes, significa olá. 你叫什么 Nǐ jiào shénme

090 – A: Isso é como estás?

091 – P: Não, não, é como te chamas, Nǐ jiào shénme.

092 – A: Nós no português ao menos podemos escrever como quisermos.

093 – A1: pois é. [risos]

094 – P: É?

095 – A: As letras são sempre diferentes.

096 – P: Não compreendi.

[risos]

097 – P: Nǐ jiào shénme

Inaudível

098 – A: Muito bonito. [risos]

099 – P: Para mim são todos bonitos.

[risos]

100 – P: Nǐ jiào shénme.

Os alunos repetem a frase Nǐ jiào shénme.

101 – P: (diz o nome dela em chinês)

102 – A: Eu gosto de ti, pronto já percebemos.

103 – P: Gostas dela?

104 – A: ya . [risos]

105 – P: Não, isto é o meu nome em chinês. Mas quando depois vocês dizem têm que usar os vossos nomes para substituir.

106 – A: Então como se escreve o meu nome?

107 – P: Em português?

108 – A: Não, em chinês. Gonçalo.

109 – P: Gonçaldo... normalmente é 贡萨洛 Gòng sà luò

110 – A: Gon ça lo.

111 – A1: Como é que conseguem fazer uma resposta grande, cada letra é enorme, olha aqui!

112 – A: Não, isto é palavra, é cada palavra.

113 – P: Nós escrevemos assim, mas é rápido.

114 – P: Nǐ jiào shénme.

115 – A: Gonçalo.

116 – A1: Não, tens de dizer Ni jiào .

117 – A: Ni jiào shénme.

118 – A1, ... não!

119 – A: Ah, então como é que eu respondo.

120 – A1, ... Ni jiào!!!

121 – A: Ni jiào Gonçalo

122 – A1: Ni jiào Roberto (ou Rafael?)

123 – A2: Ni jiào João.

124 – P: E isto Nin hǎo Míngzi? Míngzi significa nome, hǎo significa giro. É: que nome giro.

125 – A2: Ah, que nome giro.

Os alunos repetem a frase Nin hǎo Míngzi

126 – P: E ela diz Xièxiè, Xièxiè, Xièxiè

127 – A: Isso é xau?

128 – P: Xièxiè, é obrigada

Os alunos repetem

129 – Que nome tão giro. Obrigada.

130 – P: Então, agora vou fazer umas perguntas. Quando algumas pessoas encontram com outras o que elas vão dizer?

131 – A, A1... Nin hǎo.

132 – P: E o outro o que ele vai responder?

133 – A, A1,... Nǐ jiào shénme.

134 – P: Não... quando vocês dizem nin hǎo, ela também vai responder nin hǎo

Risos

135 – P: Então, pergunta como eles se chamam

136 – A Nǐ jiào shénme

137 – A1: Ni jiào Roberto (?)

138 – P: E diz o nome dele é giro

Risos

139 – A: Nin hǎo Mingzi. E agora diz obrigado

140 – A1: Xièxiè

141 – P: E agora tens de responder: de anda -有欢迎 Yòu huānyíng

A professora repete com os alunos todas as palavras chinesas aprendidas. Cada aluno lê individualmente as palavras aprendidas.

142 – P: Consegues ler isto? É fácil. Yī, Liǎng, Sān, Sì, Wǔ, Liù, Qī, Bā, Jiǔ, Shí. Quantas pessoas somos aqui? Tens de responder em chinês os números.

143 – A: Uma, duas, três, quatro, cinco... Wǔ

144 – P: Quantos dias tem uma semana?

145 – Alunos: ... Qī

146 – P: Quantos irmãos tem?

147 – A: Yī

148 – P: Sabes que cada caractere em China tem quatro tons? Cada caractere se pronuncia de forma diferente e tem significado diferente. 死 Sǐ significa morrer e 四 Sì significa quatro. Então, tens que pronunciar bem se não tem outro significado.

A professora ensina mais quatro tons de um caractere.

149 – P: Consegues distinguir os sons?

150 – A: Para mim parece quase tudo igual.

[Risos]

151 – P: Então, Yī mais Yī é quanto?

152 – A: Yī mais Yī

153 – P: Então, esta é aquela mais fácil

154 – A: Ah, um mais um.

Risos

A professora treina os números com os alunos.

Fim da gravação.

Transcrição do workshop linguístico em Russo

Código de identificação do ficheiro: TWLR

Tipo de transcrição: Transcrição da aula russo

Duração: 60 minutos

Intervenientes:

Professora de russo: P

Aluno identificado:

Aluno não identificado:

Alunos não identificados:

WLR1

001 – P: Ora bem, começando, o que é que vocês já sabem sobre a língua russa?

002 – NI: Quer que lhe diga? Nadinha, não sabemos nada de nada. Mas achamos interessante o sotaque.

003 – P: O sotaque nas pessoas que estão cá nunca vai desaparecer, tem a ver com a língua materna. Agora, sabem de onde é que vem a língua russa? Quais são os países que falam a língua russa?

004 – A: Mais ou menos... risos ... a Rússia

005 – P: Ora bem, então eu vou dar aqui uma informação, pode cada um ler um bocadinho? Desculpem, os nomes:

006 – A: Inês

007 – A1 Patrícia

008 – A2: Inês

009 – A3 Carla

010 – A4: Joana

011 – P: Se eu por acaso me esquecer desculpem. Ora bem começa a ler por favor.

012 – A: O russo é o idioma oficial da Rússia, é uma língua eslava, falada como língua materna na Rússia, Bielorrússia, Ucrânia, Cazaquistão e Quirguistão.

013 – P: Sabem onde é que, mais ou menos, territorialmente ficam esses países?

[Os alunos tentam indicar a localização dos vários países]

014 – A: É um dos 6 idiomas oficiais da Organização das Nações Unidas: árabe, chinês, espanhol, francês, inglês, russo.

015 – P: Sabiam isso? Também é importante.

016 – A,.... Não

017 – A: É uma das línguas mais faladas do mundo.

018 - P: Vamos lá chegar.

Risos

019 – A: É a língua também falada pelos importantes setores da população dos países que pertencem à União das Repúblicas Socialistas Soviéticas URSS.

020 – P: Sabem esta história...

021 – A,... Sim, sim. Demos isto em História.

022 – P: Até 1991 era a ex União Soviética, a partir daí cada país ficou independente. Portanto, a língua russa predomina ainda em vários países e também em nove países da ex União Soviética continua a ser a língua oficial, portanto a importância da língua ainda é atual. Pode continuar.

023 – A: É o idioma mais falado dos idiomas eslavos. Ocupa o primeiro lugar da lista dos idiomas mais falados na Europa por número de falantes nativos e o sexto lugar entre as línguas mais faladas do mundo. Isto não sabia que estava no sexto

024 – P: Sim, mas depois também tem duas listas: uma lista dos cem idiomas mais falados no mundo e depois uma lista que é de idiomas por habitantes, por língua materna, vários grupos. Portanto, continua aqui...

025 – A: O russo tem 170 milhões de falantes nativos e 110 milhões como segunda língua o que dá 280 milhões de falantes de língua russa.

026 – P: Pois, aí está a diferença. Agora comparando com a língua portuguesa que está no sexto lugar também por habitantes, ou seja, os habitantes de língua nativa ultrapassam a língua russa, não é, por ser o Brasil, por serem países enormes. Entretanto 20 milhões como segunda língua que no total dá um total de 269 milhões de falantes de língua portuguesa. Então vamos aprender um pouco de russo.

027 – P: Têm aqui uma filha, podem dobrar

A professora distribui as folhas pelas várias alunas.

028 – NI: Uma pergunta: é muito diferente os caracteres portugueses dos russos?

029 – FR: -Sim, já vamos lá chegar. Nós utilizamos o alfabeto Cílico e no português é o alfabeto latino.

030 – NI: Sim.

Inaudível

031 – P: Então pronto, vamos para o diálogo. Vamos testar o nosso... a nível oral, a ver se dá alguma coisa. Portanto, nós antes de chegarmos ao alfabeto, claro que para ser mais fácil eu escrevi em transcrição, em russo mas utilizando o alfabeto latino. A primeira frase, começamos aqui, então. Inês

032 – A: Fantástico, vamos aprender russo.

033 – P: Então tenta, o mesmo só que em russo

034 – A: Agradecia que não me façam rir.

Risos

035 – A: мы выучить русский - my vyuchit' russkiy
A professora corrige a leitura

036 – P: Ou seja...

037 – A: aprender russo

038 – P: russkiy é russo não é, o idioma ou a língua. Aqui o primeiro diálogo. Aqui a primeira palavra é muito complicada de pronunciar mas não é nada além. Tenta.

039 - A: здравствуйте zdravstvuyte

A professora pronuncia a palavra em conjunto com as alunas.

040 – P: Olhar para cada letra e pronunciar cada letra como ela está

A professora corrige a leitura e dá indicações como devem pronunciar cada letra.

As alunas repetem a palavra.

041 – P: se quiserem apontar isto é uma forma formal de cumprimentar as pessoas, no caso de um congresso, no caso de...

042 – A: Isto quer dizer Olá basicamente

043 – P: Sim

044 – A: Mas de uma forma formal.

045 – P: Muito formal, exatamente. Depois, aqui vai ser mais fácil. Quando do governo cumprimentam o público utilizam esta, mas no dia-a-dia, entre amigos entre colegas, utiliza-se uma forma mais simples. Patricia...

046 – A1: привет как дела - privet kak dela

047 – P: Privet kak dela. Olá, como estás

As alunas repetem a frase

048 – P: Simples, não é?

049 – A1: Então é: olá como estás

050 – P: Inês continua aqui. A resposta.

051 – A: привет , все хорошо - privet, vse khorosho

052 - P: Privet, ou seja, a resposta também Olá. Vse khorosho – tudo ótimo, ou tudo bem

053 – A: Privet, vse khorosho

054 – P: Tudo bem ou tudo ótimo

As alunas repetem e a professora corrige a pronúncia

055 – P: Em russo há uma palavra, que vamos lá chegar quando tocarmos os assuntos do alfabeto, há uma palavra que é “j”ota, em espanhol se chama “gggota”que em português é muito difícil de pronunciar que é o jota. Em português existe a letra H mas só existe em conjunto com outra letra.

056 – A: É como se fosse muda, não se lê.

057 – P: Exatamente, não se lê, mas em russo se lê, como em espanhol, portanto eu para facilitar a pronúncia utilizo o K para pronunciar bem. Eu sei que os portugueses têm dificuldade em pronunciar a letra “gghhhh”. Em russo para ser correto é “ghorroscho”. Como “Jose” em espanhol.

058 – A: O meu tio vive em Espanha há muitos anos e chama-se “Jose”

059 – A1: Juan

060 – P: Juan, que é João não é? Então é “ghorroscho”

061 – A: Eles carregam muito nos erros.

062 – P: Exatamente, como rosa, para mim é “rrrosa” (a professora pronuncia carregando muito no erre)

Risos

063 – P: Então continua... Exatamente, aqui é a pergunta

064 – A: Kak dela

065 – P: Ou seja, olá tudo bem, tudo ótimo, e tu como estás. A resposta para a Joana

066 – A4: “kak u tebia dela”

A professora corrige a pronúncia.

067 – A: Eles escrevem com E “delá”? É que nós fechamos um bocadinho “dela”

068 –P: Depende. Também depende. Então o que é que se lê aqui?

069 – A4: спасибо – spasibo

070 – P: Oops tem aqui um pequeno erro spasibo, desculpa, como isto não sublinhou no computador. O a e o p estão trocados. Acho que já ouviram falar esta palavra. Spasibo é obrigada.

071 – A4: Спасибо все тлично - Spasibo vse otlichno

A professora corrige e a aluna repete

072 – A4: O ch lê-se como Xe

073 – P: Sim. Nós então na escrita trocamos sempre o O para A.E então no caso de otlichno devemos ler como atlichna. Se disser O otlichno também não é erro mas isto no dia-a-dia falamos assim. Exatamente como em Portugal, há uma forma de escrita e uma forma de pronunciar.

074 – A: Qual é a tradução?

075 – P: Tudo bem, obrigada, tudo ótimo. Obrigada, tudo ótimo

076 – A: Eu escrevi ótimo com um P...

077 – A1: Eu também estou a escrever com P

078 – A2: Eu não...

079 – P: Então, a pergunta para a colega.

080 – A4: Как тебя зовут - Kak tebya zovut

A professora corrige a pronúncia e as alunas repetem.

081 – P: Vocês se quiserem podem escrever a transcrição na maneira como pensam, como melhor é para se pronunciar.

082 – A: E tu... Qual é a pergunta?

083 – A1: Está a perguntar o nome, é isso?

084 – P: Kak tebya zovut – como te chamas

085 – A: Ah boa tu já sabes

086 – A1: Então porque eu vi ali o nome... (risos)

087 – A: Ah!!!

088 – A1: Eu sabia que kak tebya é para fazer perguntas, não é?

089 – P: Exatamente, é por lógica. Então aqui a resposta

092 – A: меня зовут Александр - menya zovut Aleksandr

093 – P: Ok, utilizamos o nome masculino Aleksandr. Menya zovut Aleksandr ou Aleksandra

As alunas repetem e a professora corrige a pronúncia

094 – P: Sou, chamo-me Alexandra. E nós dizemos Aleksandra e não é Alexandra

095 – A: Eu tenho um primo meu que é russo, acho eu, ele também é Aleksandr

096 – P: Aleksandr, exatamente como está aqui. Ok, e a pergunta...

097 – A: Kak tebya zovut?

098 – A1: E tu como te chamas?

099 – P: E então respondo da mesma maneira. Menya zovut Tat'yana. E aqui as últimas 3 palavras.

100 – P: Ora bem a outra também é uma forma formal - до свидания - do svidaniya. Ou seja, até à próxima

As alunas repetem a forma formal e informal de dizer até à próxima.

101 – A: E udachi?

102 – P: Udachi é boa sorte. Ok, eu vou deixar aqui o alfabeto cirílico assim quando tiverem tempo em casa podem ver. Aqui temos então letra maiúscula e depois a correspondência em

português. É muito fácil, só têm de ver com atenção. Como não temos muito tempo fica um divertimento para casa. Agora tiram por favor estas folhas... Então, muito por alto, vamos ver aqui... Sabiam que a língua russa não se utiliza a palavra avós, os avós, ou seja o avô e a avó. Em russo não existe esta palavra. Portanto utilizamos a palavra бабушка – babushka e dedushkas. Já viram quem ganhou o segundo lugar da Eurovisão

103 – A: Sim, foram umas senhoras...

104 – A1: Babushkas

105 – P: Sim, avós, as avós. Portanto temos aqui esta palavra Babushkas, as avós, e dedushkas os avós.

106 – A: Babushkas as avós e dedushkas os avós

107 – NI: Não tem os pronomes antes, os determinantes.

108 – P: Não tem os artigos. Exatamente, nós não utilizamos isso, não há os artigos.

109 – NI: Os avós, em português temos os avós.

110 – P: Em russo não há, sempre temos babushkas femininas e dedushkas masculinos. Depois, muito rápido. Sabiam que na Rússia, as famosas montanhas russas, como chamam em português, na Rússia são montanhas americanas.

Risos

111 – P: São traços culturais, também para vocês terem uma ideia. No caso de quererem viajar para a Rússia têm de saber que não há rés-do-chão na indicação do elevador, ou seja, têm que carregar no 1 para chegar ao rés-do-chão, está bem? Para sair do prédio. Também é engraçado saber, não sei se já têm alguns colegas russos na turma, ou tiveram. Então muito rápido, nós não utilizamos dois nomes como em Portugal. Nós utilizamos então o sobrenome, na moda russa e depois nome e o patronímico. Sabem o que é o patronímico.

112 – A: É o nome do meio?

113 – P: É o nome do pai. Portanto sempre utiliza o patronímico.

114 – A: O apelido é o nome da mãe?

115 – P: O apelido não. O patronímico é o nome do pai. Imagina o teu nome. Então..

116 – A: Inês

117 – P: Inês... o nome do teu pai?

118 – A: O último nome do meu pai?

119 – P: Não é o último, é o primeiro nome.

120 – A: Nelson

121 – P: Nelson, ok. Escrevemos aqui o nome Nelson. E o apelido?

122 – A: É Barros

123 – P: Barros, ok. Então na moda da Rússia, nós declinamos o nome do pai. Ou seja, vou dizer que Inês filha do pai, então nós utilizamos Nelsovitch Barros. Ou seja nós utilizamos este sufixo está bem, que está escrito aqui em baixo, no patronímico. Portanto, Inês Nelsovitch quer dizer que Inês é filha do Nelson. Sempre temos o nome do pai para a filha, para o filho e para a família toda. Ou seja, no apelido de um nome de um filho não existe o apelido da mãe é só o nome do pai. Ou seja, mãe e pai casam-se, não é, a mãe fica com o apelido do pai, então toda a família só mantém um apelido, mas os nomes são diferentes e patronímicos são todos os nomes do pai. Então temos aqui estes sufixos que são próprios dos russos, não é? Temos os sufixos ovna ou evna conforme a letra consoante que fica antes e para os homens ovitch e evitch. E da parte da gramática sabiam que em russo tem três géneros ou seja feminino, masculino e neutro.

124 – A: Que é em inglês o “it”?

125 – P: Sim, exatamente. Em português não há. Ou seja o que não é masculino e não é feminino então é neutro.

126 – A: É tipo as coisas e os animais?

127 – P: Não. Depende do tipo de terminação. Parece que nós temos que acabar, mas eu gostaria de mostrar aqui uma coisa que gostava de experimentar com vocês, vamos a ver se dá. Portanto, nós temos aqui o alfabeto, são letras manuscritas em russo, ou seja de alfabeto

cirílico. Então nós aqui começamos a aprender a partir destas letras que vamos escrever, então nestas linhas se conseguirem copiar pelo menos uma ou outra letra, não é, e cá em cima.

Portanto, esta primeira letra é A igual como em português.

128 – A: Ah, assim não é muito difícil!

129 – P: Pois. Agora esta aqui é o B, ou seja, é letra grande e pequena, maiúscula e minúscula

130 – A: Parece um jota... É assim?

131 – P: Sim. Perfeito

Risos

132 – A: Que fixe

133 – P: Agora esta letra, por exemplo, é o V. Pronto, já está? Este exercício podem ir fazendo em casa. Vejam aqui a correspondência de cada letra do alfabeto, está bem. Guardem estas folhinhas e caso tenham algumas dúvidas...

134 – A: Gostei muito de aprender, e é engraçado. Mas difícil é escrever...

135 – A1: Não, não é! O A é parecido com o nosso.

136 – P: Sim algumas até são. Por exemplo, esta é a letra T, maiúscula e minúscula

137 – A: Ai, mas parece mesmo um E

138 – P: Mas não é! Então boa sorte!

WLR2

139 – A: Sou o Zonghua da China.

140 – A1: Daniel

141 – A2: Eduardo

142 – A3: Inês

143 – A4: Elisabete

144 – P: Eu sou a Tatiana. Então vamos aprender russo.

145 – A: Sim

146 – P: Ok, então já podemos começar a ler. Só uma pequena informação sobre a língua russa.

147 – A: O russo é o idioma oficial da Rússia, é uma língua eslava, falada como língua materna na Rússia, Bielorrússia, Ucrânia, Cazaquistão e Quirguistão.

148 – P: Sabiam isso?

149 – A: Sim, sim.

150 – P: e sabem mais ou menos onde é que ficam os países?

151 – A2: Sim, sim.

152 – P: Continua então.

153 – A: É um dos 6 idiomas oficiais da Organização das Nações Unidas: árabe, chinês, espanhol, francês, inglês, russo.

154 – P: Também já tinham esta informação não é? Continua.

155 – A3: É a língua também falada pelos importantes setores da população dos países que pertencem à União das Repúblicas Socialistas Soviéticas URSS.

156 – P: Aqui...

157 – A4: É o idioma mais falado dos idiomas eslavos. Ocupa o primeiro lugar da lista dos idiomas mais falados na Europa por número de falantes nativos e o sexto lugar entre as línguas mais faladas do mundo.

158 – P: Continuamos aqui. Portanto, na lista A, existem duas listas dos idiomas: uma lista dos cem idiomas mais falados no mundo e depois uma lista que é de idiomas por habitantes, por língua materna, vários grupos. Ora bem vamos para segundo exercício. Agora vamos para esta folha onde está o diálogo. Então começa ele, por favor, esta parte.

159 – A: Eu?

160 – P: Sim

161 A: здравствуйте zdravstvuyte

A professora corrige a leitura e o aluno repete.

162 – P: Portanto, é difícil não é? Portanto temos 3 letras seguidas consoantes, não é?

163 – A: Até temos 4.

164 – P: Exatamente. Portanto aqui estas 3 letras avst substituímos por st e então zdravstvuyte ser mais fácil. Continua.

165 – P: Ou seja, desculpa, esta é uma forma formal de cumprimentar as pessoas, ou seja...

166 – A: Olá.

167 – P: Exatamente. Ou seja quando o Presidente fala para o povo cumprimenta como zdravstvuyte. No dia-a-dia utilizamos uma forma mais simples como Olá. Portanto...

168 – A: Posso?

169 – P: Sim.

170 – A: Privet.

171 – P: Privet, acento no E.

172 – A: Kak dela.

173 – P: Fala para o colega. Privet.

174 – A: Privet... tens que dizer kak dela.

175 – P: Dizes tu – Privet kak dela, ou seja, olá como estás?

176 – A: Ok! Privet kak dela.

177 – P: A tua resposta será?

178 – A1: Estou bem.

Risos

179 – P: Exatamente. Portanto, escreve aqui a lição. Privet é Olá.

180 – A1: Olá como estás.

181 – P: Hum hum como estás. A resposta. Olá, tudo bem. Lê-me por favor isto.

182 – A1: привет , все хорошо - privet, vse khorosho.

A professora corrige a pronúncia e o aluno repete

183 – P: Olá, tudo bem, hum. E então a pergunta para a Inês.

184 – A1: Kak u tebia dela.

A professora corrige

185 – P: Isto é escrito em latim, por que nós utilizamos o alfabeto cirílico.

186 – A1: Pois é.

189 – P: Que é um bocado parecido com o chinês. Portanto, a seguir a resposta, que é também vse khorosho. Portanto aqui, olá tudo bem, escreve as traduções para depois terem a ideia do que estamos a falar. E tu como estás.

190 – A1: Como está.

191 – P: Sim Portanto a Inês responde.

192 – A3: Sapibo.

193 – P: Desculpa está aqui como da outra vez, não é sapibo mas spasibo, foi o computador. Spasibo, ao contrário, tem aqui letras trocadas.

194 – A3: Спасибо все тлично - Spasibo vse otlichno.

A professora corrige a pronúncia e a aluna repete.

195 – P: Esta conjugação é o conjunto de CH portanto fica como che. Otlichno. E pergunta à colega como ela se chama.

196 – A3: : Как тебя зовут - Kak tebya zovut.

197 – P: Mais uma vez, por favor.

198 – A3: Kak tebya zovut.

199 – P: Kak tebya zovut.

197 – A4: Menya zovut Aleksandr.

198 – P: Aleksandr, portanto utilizamos o teu nome masculino ou Alexandra, Aleksandra. Outra pergunta.

199 – A4: Kak tebya zovut?

200 – P: Inês responde.

201 – A3: inaudível

202 – P: Não, responde o mesmo – Menya zovut.

203 – A3: Ah.

204 – P: Menya zovut Inês. Pronto, e então aqui as últimas palavras.

205 – A1: Chau, до свидания - do svidaniya

206 – P: Perfeito, tens pronúncia perfeita. Portanto Xau, do svidaniya até à próxima.

207 – A1: E o significado aqui destas, que não.

208 – P: Obrigada, tudo bem, ou tudo ótimo. E este aqui é como te chamas.

209 – A1: Depois em baixo, chamo-me Alexandre.

210 – P: O meu nome é.

211 – A1: O meu nome é Alexandre. Udachi?

212 – P: Udachi – boa sorte. Udachi é apenas uma palavra, não é? Em português temos que recordar que são duas palavras Boa Sorte. Ora bem, agora vamos um pouco para a área dos costumes da Rússia. Sabiam que, mas antes, uma pergunta à part. Sabem quem ganhou a Eurovisão? Quem está no segundo lugar.

213 – A3: É a Rússia.

214 – P: Recordam aquelas babushka velhotas?

215 – A3: Ah sim!

216 – A1: Como é que elas se chamavam?

217 – P: Babushka.

Risos

218 – P: Então sabem, na língua Russa nós não temos a palavra os avós, ou seja o conjunto de avós e avôs. Portanto utilizamos babushkas e dedushkas.

219 – A1: Babushkas – as avós, dedushkas – os avôs.

220 – P: Portanto as babushkas foram à Eurovisão e os avôs ficaram em casa.

Risos

221- P: Sabiam que na Rússia as famosas montanhas russas como se costumam chamar em Portugal, na Rússia são montanhas americanas. Está bem?

Risos

222 – P: Portanto, se um dia quiserem viajar para a Rússia e para não se confundir as teclas no elevador nós não utilizamos o rés-do-chão. Para sair do elevador tem que carregar no 1 porque nós não contamos rés-do-chão. A contagem começa a partir do 1º andar.

223 – A: Rés-do-chão é o 1.

224 – P: Não há rés-do-chão. Há 1º andar, 2º andar, 3º andar. Portanto, vamos para mais uma situação que me parece interessante. Os russos, não sei se já repararam utilizam o nome, apelido e patronímico Sabem o que é o patronímico?

225 – A: Não.

226 – P: Patronímico é... vamos escrever aqui. O nome?

227 – A1: Daniel

228 – P: Daniel, qual o nome do teu pai?

229 – A1: Barbosa

230 – P: Não, o nome primeiro?

231 – A1: Eduardo

232 – P: Eduardo... vamos transformar isto para nome russo, e apelido Barbosa, não é? Barbosa com dois erres, não é?

233 – A1: Com um erre, Barbosa. Isso exatamente. Aqui é um A.

234 – P: Ah desculpa... Então, na maneira russa nós os sufixos que já ouviam falar, Abramovitch, etc. Então o que significa, qual é o significado de patronímico nesta situação? O patronímico quer dizer, o Daniel é filho do Eduardo, portanto, nós declinamos o nome do seu pai

235 – A1: Que giro!

236 – P: Então fica, Daniel Eduardovitch.

237 – A1: Ah, Daniel Eduardovitch. É que há muitos itch lá, Abramovitch, exato.

238 – FR: Daniel Eduardovitch Barbosa, apenas isso.

239 – NI: Ai!... que giro!

240 – P: Portanto, nós na nossa maneira, nos passaportes todos nós utilizamos em primeiro lugar o apelido, ou seja, Barbosa, não é?

241 – A1: Daniel Eduardovitch

242 – P: Portanto... Daniel Eduardovitch

243 – A3: É só o nome do pai, o nome da mãe não conta.

244 – P: Porque é assim, uma situação, quando a mãe com o pai casam-se a mãe fica com o apelido do pai, o apelido da mãe desaparece e depois todos os filhos do pai ficam com o mesmo apelido e com o mesmo patronímico, só que conjuga-se, aliás, fica declinado com forma de feminino e masculino. No caso de Daniel é Eduardovitch, no caso de Inês ficava Eduardovna ou evna conforme a consoante.

245 – A1: Também se vê muito evna

246 – A3: Gosto mais do vitch

247 – P: Então vamos um bocadinho agora para a parte prática. Temos então aqui o alfabeto. Sabem bem, não é, que utilizamos o alfabeto cirílico. Isto não é como o chinês mas é também um pouco diferente do português. Ou seja, temos então aqui isto que podem vir com mais calma em casa, não vamos ter tempo para ver o alfabeto todo. Temos aqui uma letra maiúscula, uma minúscula e depois o nome, ou seja, correspondência em português. E depois eu gostava que fizéssemos aqui um exercício, já fica aqui uma folha assinada... risos. Portanto nós temos aqui então as letras manuscritas do nosso alfabeto. Ok, isto é apenas para treinar, depois podem ver aqui a correspondência das letras, não é... estas letras são manuscritas.

248 – A2: Como é que é o meu nome em russo?

249 – P: O teu nome? Vamos a ver...

250 – A2: Eduardo dos Santos Simões

251 – P: Eduardo?

252 – A1: O nome do teu pai!

253 – A2: Ah, Jorge. Jorgevitch – risos

254 – P: Jorge em russo é “yorgi”

255 – A2: Yourgovitch
256 – P: Eduardo Yorgievitch. Então tenta escrever as letras. Isto agora fica para vocês treinarem em casa.
257 – A3: Escrevemos as letras todas?
258 – A1: É para escrever?
259 – P: Não, escolhem algumas, podem escrever por exemplo este V. Esta é a B... esta é a G. Depois a correspondência de cada letra podem ver aqui. Isto é apenas para ver a diferença, porque as letras impressas, não é, é uma coisa, agora na escrita é um bocado diferente. Pronto tentem escrever, por exemplo o D. Daniel, por exemplo, escreve esta letra.
260 – A1: Isto é o M
261 – P: Não, isto é um j, jota de Jorge. Ora bem, deixa-me então ver como será Eduardo em russo
A professora escreve Eduardo em alfabeto russo e explica.
262 – P: Vamos escrever Daniel.
A professora explica como se escreve Daniel em cirílico.
263 – A1: Na Rússia não há surf?
264 – P: Há claro, algures no sul da Rússia.
265 – A1: E no Quirguistão?
266 – P: Sabe onde é que fica?
267 – A1: Fica à beira de algum país acabado em ão?
268 – P: Fica na China, faz fronteira precisamente com a China. Não adivinhaste.
269 – A1: pois, são tantos países acabados em ão
Os alunos trocam impressões com a professora sobre os vários países resultantes da ex URSS e terminados em ão
270 – P: O que estás a escrever?
271 – A4: O meu nome, Elisabete. Acho que está bem, não sei...
272 – P: Falta-te uma letra.
A professora ajuda a aluna a escrever Elisabete.
273 – P: Inês, deixa-me escrever também para ti, já escrevi para todos
Os alunos despedem-se da professora.

WLR3

274 – P: Começamos então rapidamente informação sobre a língua russa e sobre a Rússia
275 – A: O russo é o idioma oficial da Rússia, é uma língua eslava, falada como língua materna na Rússia, Bielorrússia, Ucrânia, Cazaquistão e Quirguistão. É um dos 6 idiomas oficiais da Organização das Nações Unidas: árabe, chinês, espanhol, francês, inglês, russo. É a língua também falada pelos importantes setores da população dos países que pertencem à União das Repúblicas Socialistas Soviéticas URSS.
276 – P: Continua...
277 – A1: É o idioma mais falado dos idiomas eslavos. Ocupa o primeiro lugar da lista dos idiomas mais falados na europa por número de falantes nativos e o sexto lugar entre as línguas mais faladas do mundo. Isto não sabia que estava no sexto. É para continuar?
278 – P: Sim, continua. Na lista dos 100 idiomas mais falados no mundo a Rússia fica em 8º lugar, comparando com o português que está no 6º lugar. Está um pouco acima do russo, ou seja, o português está em cima do russo. Portanto por nº de habitantes, o português tem 249

milhões de nativos e 20 milhões como língua segunda, quando o russo tem 170 milhões de falantes nativos e 110 milhões como segunda língua. Então agora vamos aprender um pouco de russo. Temos aqui estas folhitas. Vamos então para o diálogo. Eu vou-te deixar para tu aprenderes em casa. Hoje vamos aprender russo. Don't worry be happy. (risos) Ela vai perceber rápido. Vy uznayete bystryy russki

279 – A: Russki é fácil

280 – P: Tenta ler esta primeira

281 – A: zdravstvuyte

Risos

282 – P: Está bem. Posso facilitar um pouco. Tem aqui 3 letras consoantes seguidas que são difíceis de pronunciar, podemos facilitar e dizemos apenas st. Então fica zdrastvuyte

As alunas tentam pronunciar a palavra e a professora corrige.

283 – A: O que é que é isto?

284 – P: Portanto, isto é um cumprimento formal.

285 – A: O que é que significa?

286 – P: Olá

287 – A: Tanta coisa só para dizer Olá

288 – P: Mas isto é uma forma formal, está bem? Por exemplo, quando o presidente cumprimenta o povo. Aqui nós também não dizemos apenas Olá, não é? Então utiliza-se esta forma para vocês saberem o que significa quando ouvirem esta palavra. Continua... Privet é uma palavra de forma simples como o Olá. Para verem a diferença. Uma é formal e a outra informal, por exemplo para amigos e colegas.

289 – A: Kak dela. O que é que é?

290 – P: É, tudo bem ou como estás. Então a resposta seria...

291 – A: Tudo bem

292 – P: Continua a ler aqui

293 – A1: Privet? Kek...

294 – P: Ou seja, também olá. Porque ela está a dizer Privet kak dela. Olá tudo bem. E tu respondes: Privet...

295 – A1: vse khorosho...

A professora corrige a leitura.

296 – P: Quer dizer tudo bem, tudo ótimo

As alunas repetem.

297 – A: Tipo carocha... risos

298 – P: Aqui utilizamos o alfabeto latino. Nós utilizamos o alfabeto cirílico. Isto é uma correspondência. Outra pergunta para outra colega.

299 – A: Lá na Rússia aprendem desta maneira? Com o alfabeto comum?

300 – P: Não

301 – A2: Kak u tebia dela

302 – P: Ou seja, tudo bem? Tu como estás?

303 – A2: Spasi...

304 – P: Peço desculpa, aqui foi mais um erro do computador. Spasibo. Tem letras trocadas aqui.

304 – A: O A está trocado.

305 – A2: Spasibo vse otlichno

A professora corrige e as alunas repetem

306 – P: Obrigada, tudo ótimo. Outra situação, nós em russo não utilizamos o verbo ser ou estar. Em português será, obrigada está tudo ótimo. Portanto, nós anulamos o verbo ser ou estar e dizemos tudo ótimo. No caso de perguntar se és estudante, nós respondemos eu estudante, anulamos sempre o verbo ser ou estar no presente.

307 – A: Não há verbos auxiliares?

308 – P: Utilizamos no futuro e no passado, só não utilizamos no presente. Ora bem, vamos continuar aqui então

309 – A2: Kak tebia zovut. É Zavut, então o O é como se fosse

310 – P: É isso

311 – A2: O que quer dizer?

312 – P: Como te chamas

313 – P: Continua então aqui...

314 – A2: Memya zovut Aleksandre

A professora corrige a pronúncia.~

315 – P: Isto no caso de ser masculino, se for feminino é Aleksandra. Portanto, chamo-me Alexandre

316 – A: Kak tebia zovut

317 – P: A resposta?

318 – A: Memya zovut Cátia. Porque éque aqui tem um A e ali não.

319 – P: Porque aqui é a resposta. E tu como te chamas. Isto é um diálogo de apresentar-se uma à outra. E então depois aqui no fim

320 – A: Do svidaniya. Do svidaniya não é longa vida e coisa parecida?

321 – P: Do svidaniya – até à próxima. E a última?

322 – A: Udachi. É fim?

323 – P: Udachi é até à próxima. Ok, vamos agora para uma coisa mais divertida.

324 – A: Mais difícil?

325 – P: Antes de chegar ao alfabeto, também já o vou entregar. E então quero perguntar-vos se sabem o que significa a palavra babushka

326 – A:.... Eu já ouvi, eu também já ouvi

327 – P: Quem sabem quem ganhou o segundo lugar na eurovisão? Assistiram?

328 – A: Não. Eu vejo que não são os portugueses e já não presto atenção. Vejo mas não sei quem ganha.

329 – P: Ok, vamos então aqui para esta folha. Na Rússia não existe uma palavra os avós. São as avós e os avôs. Babushka e didushka são as avós e os avôs.

330 – A: Ah, é lá às que vão à Eurovisão

331 – P: Exatamente, as avós que ganharam o segundo lugar do festival da Eurovisão. Depois sabiam que a montanha russa é chamada a montanha americana.

332 – A: A montanha de uuuiiihhh

Risos

333 – P: Sim, não me perguntem porquê. Depois também para saberem, na Rússia nós não marcamos rés-do-chão, ou seja o rés-do-chão para nós é o primeiro andar. Se um dia viajarem para a Rússia têm de ter atenção e carregar no 1 para sair do prédio.

A professora distribui a folha com o alfabeto cirílico e treinam com as alunas.

334 – P: Também queria perguntar se vocês sabem o que é patronímico? Portanto vocês em português vocês utilizam o nome ou 2 nomes e depois o apelido da mãe e do pai. Já ouviram falar que os russos têm os nomes terminados com o sufixos ovitch, evitch. São características típicas dos nomes russos. Portanto vamos aqui fazer um pequeno treino. A professora treina com as alunas a construção do nome delas em russo.

Anexo 22

**Transcrições da entrevistas
em *focus group***

Transcrição da entrevista em *Focus Group 1*

Código de identificação do ficheiro: EFG1

Tipo de transcrição: Transcrição da entrevista em focus group 1

Duração: 20 minutos

Data: 26-10-2012

Intervenientes:

Professora de Inglês: P

Investigadora: I

Aluno identificado: EF, IO, RP, DB

Aluno não identificado: NI

Alunos não identificados: Alunos

001- I: Então, olá a todos que agradecer a vossa presença e assegurar que todos os dados, tudo o que for dito aqui é confidencial e anónimo. Então no ano que passou estivemos a trabalhar na aula de inglês num projeto que se chamou “Tornar-se plurilingue na aula de inglês” e eu queria saber o que é que vocês se lembram do projeto do ano passado. Lembram-se de muita coisa, de pouca coisa?

002- DB: Cada um diz uma coisa. Pode começar a Elizabete.

003- EF: Porquê?

004- I: EF, diz uma coisa que te lembres. Se cada um disser uma coisa é mais fácil.

005- EF: Houve uma aula... tipo... com os computadores... que nos tentamos dizer aquilo que escolhíamos uma língua e depois tentávamos dizer isso naquela língua.

006- IC: Lembrou-me que nos fazíamos muitas fichas, sobre diversas línguas, tentávamos traduzir uma língua que não conhecíamos para inglês ou para português.

007- RP: Falamos de algumas culturas da Inglaterra, também.

008- I: Falamos da cultura inglesa. Houve até um grupo que apresentou um trabalho sobre vários países de expressão inglesa.

009- DB: Eu lembro quando fomos à Universidade. Também gostei muito.

010- I: Foi um workshop de línguas. Lembraste do que fizemos lá? Lembraste do que fizemos lá?

011- DB: Lembro. Tivemos a aprender novas línguas. E eu como gosto de outras línguas foi bom.

012- I: Ok. Então o que eu tenho aqui os vossos portfolios. Então eu queria que vocês dessem uma olhadela, aquilo que foi o conjunto de fichas que vocês fizeram, para se tentarem lembrar daquilo que fizeram, no fundo. Porque a minha próxima questão é. Qual foi a atividade que vocês gostaram mais de realizar? Já falamos de algumas que não estão aí. Aí vocês encontram algumas das fichas que vocês fizeram. (>2) Começo então por ti, DB, qual foi a atividade que mais gostaste?

013- DB: Daqui?

014- I: De todas.

015- DB: de tudo... A atividade que mais gostei foi lá na Universidade.

016- DB: Foi o workshop de línguas.

017- I: E tu Rafael?

018- RP: Também.

019- I: E vocês?

020- IO: Também.

021- EF: Também.

022- I: Porquê?

023- RP: Falamos com outras pessoas que sabiam outras línguas. Que percebiam mais... que interagiam com essas pessoas que sabem dessas línguas.

024- I: Não só aprendeste uma língua nova mas também pudeste contactar com uma pessoa de outra cultura e que fala outra língua. E tu Daniel?

025- DB: A mesma coisa também.

026- I: Vocês concordam?

027- IO: Sim.

028- EF: Sim.

029- I: E qual foi aquela que não... gostaram menos, ou não gostaram? Qual a atividade? Pode ter sido uma parte da aula. Podem ser sinceros.

030- DB: Temos obrigatoriamente que responder?

031- I: Não. Se não se conseguem lembrar de nenhuma.

032- EF: Não é propriamente uma coisa mas é tipo.... Nós quando fomos lá, tinham várias línguas, mas não pudemos ir a todas. Se tivéssemos ido a todas... gostava mais. Mas já foi bom.

033-I: Gostariam de ter aprendido um bocadinho de cada língua. E tu IO?

034- IO: Concordo com ela.

035- I: E vocês?

036- DB: É mais ou menos isso.

037- RB: Também.

038- I: E qual é que vocês acham que foram os objetivos destas atividades todas? Das fichas de reflexão? Porque vocês muitas vezes tinham de escrever sobre vocês e sobre como tinha de ser o próprio processo da atividade. Qual é que vocês acham que foi o meu objetivo com este projeto?

039- RB: Saber um bocado da nossa cultura sobre as outras línguas.

040- I: Mais?

041-RB: O nosso interesse pelas outras línguas, também.

042- I: Ou seja, eu queria conhecer aquilo que vocês sabiam e qual era a vossa motivação. E mais? Mais alguma coisa que eu tentei fazer durante o ano que passou? (<2) Ao contactarem com outras línguas qual é que acham que foi o meu objetivo? (<2) Alguma ideia?(>2) Nenhuma ideia. Não há problema. Vocês têm perante vocês algumas das vossas respostas. Esta primeira que todos têm. Vocês deram respostas que agora se calhar no final do ano podem ter mudado ou podem confirmar-se.

043- O DB disse, nesta ficha ou na seguinte, disse que o inglês é mais interessante e mais importante do que outras línguas.

044-DB: Sim e mantenho essa opinião. É a mais importante porque em qualquer ponto do mundo hum, as pessoas, hum a maioria das pessoas sabem falar essa língua, é uma língua universal. É a mais interessante porque através dela...podemos...uhm a língua inglesa é uma ferramenta que nos ajuda, por exemplo a conseguir novos empregos e assim.

045- I: E achas que conhecer o inglês é suficiente?

046- DB: Uhm... Talvez. Não sei.

047- I: Vocês concordam? E tu RP concordas?

048- RP: Que o inglês é suficiente? Depende dos nossos interesses. Para que queremos utilizar o inglês. Depende da nossa profissão e da área que nós seguimos. Se precisamos de mais ou não.

049- I: Em que situações em que achas que precisas?

050- RP: Se formos trabalhar para o estrangeiro, por exemplo, se for um sítio onde não se fale inglês, convém saber a língua que lá se fala. Ou se for tradutor. Ou se tiver interações com outras empresas que não falem inglês.

051- I: Vocês concordam?

052- EF: Sim porque, tipo, mesmo que se fale inglês se nós vamos para lá e vamos ficar lá muitos anos a trabalhar é mais fácil se nós percebermos e aprendermos a língua própria desse país.

053-I: Mas o que o DB estava a dizer, e eu gostava que pensassem no vosso caso, eu perguntei se era suficiente falar inglês. E ele disse que sim, que depende, mas que em princípio sim, que é suficiente falar inglês. E tu estas a dizer-me uma coisa diferente. Ou seja, pensem no vosso caso, vocês acham que é suficiente falar inglês?

054- RP: Atualmente sim.

055- DB: Atualmente sim. Mas claro que é sempre bom para nós saber outras línguas. Não perdemos nada com isso.

056-I: Ou seja, é uma mais-valia saber outras línguas. Mas para já não precisam. Hum... hum ok. Vocês concordam?

057-EF: Sim

058- IO: Sim

059- I: Vocês já sentiram isso? Que é uma mais-valia saber outra língua?

060- EF: Saber outra língua?

070- I: Sim. Sem ser o inglês?

071- IO: Eu por acaso não.

072- EF: Eu tive espanhol. Mas a minha viagem de finalistas nos fomos à França e à Bélgica e tipo ou era ou era francês ou era inglês. Eu como não tive francês tive de usar inglês. Por isso outra língua... não precisei.

073- IO: Eu também aprendi francês mas nunca tive oportunidade de a utilizar.

074- I: Tu dizes que sentes uma paixão pela língua inglesa. Gostas mesmo da língua inglesa, não é? Utilizas em primeiro lugar o inglês e só depois utilizas outra língua?

075- IO: Sim, porque o inglês para mim é muito mais fácil do que até mesmo o português.

076- I: Mas depois dizes que tens curiosidade em aprender outras línguas.

077- IO: Sim.

078- I: E agora uma pergunta para todos: Acham que o projeto vos fez pensar de outra forma em relação a outras línguas?

079- RB: Sim.

080- I: De que forma?

081- RB: Algumas aparentam ser mais fáceis do que às vezes pensamos.

082- I: Algumas eram mais fáceis do que pensavas?

083- DB: Nomeadamente, uma das línguas que me lembro foi o Romeno.

084- I: Queres contar como foi a tua experiência com o Romeno?

085- Eu pensava que... Tinham uma ideia que era difícil de aprender e afinal as palavras deles são muito semelhantes às nossas.

086- I: E tu RP?

087- RP: Também é nesse sentido. Algumas pensam que são muito complicadas mas derivado do latim não são difíceis.

088- I: E vocês que experiências tiveram nesse sentido? IO e EF? Que línguas aprenderam?

087-IO: O Chinês.

088- EF: O Russo. Eu gostei bué do Russo. Não é assim muito difícil.

089- EF: Gostaste muito do Russo porquê?

090- EF: Pensei que fosse mais difícil. Mas nós também só demos coisas básicas... mas não é assim muito difícil. Tirando a parte dos caracteres.

091- I: E tu Inês?

092- IO: O Chinês, também. Mas é mais difícil do que o Russo. Em termos de pronúncia.

093- I: Ok. Eu tenho aqui umas atividades para fazer com vocês. Gostava que olhassem para esta imagem. É uma imagem que vocês já conhecem. A imagem do projeto. O que é que vocês têm na imagem?

094- DB: Duas pessoas.

095- I: Sim, Daniel? Duas pessoas que estão a falar. E o que é que acontece?

096- DB: Uma só sabe inglês e outra sabe várias.

097- IB: Eu acho que este está a perguntar se este sabe falar inglês. Mas este está a responder que sabe muitas línguas.

098- EF: Sabe inglês e outras.

099- I: Com qual locutor vocês se identificam?

100- RP: Com o primeiro.

101- I: Com o primeiro? DB?

102- EF: Depende.

103- DB: Saber assim... quer dizer... sei algumas coisas de Alemão e Francês e assim mas...

104- EF: Mas tipo para manter uma conversa é diferente.

105- DB: Sim, para manter uma conversa tem de ser com o inglês, claro.

106- Ou seja, todos se identificam com o primeiro locutor para manter uma conversa mas se pensarem nos conhecimentos que foram adquirindo ao longo do ano, continuam a identificar-se com o primeiro?

107- IO: Não, se for não em termos de manter uma conversa mas de sabe o básico, eu acho que é o outro.

109- Vocês concordam?

110- Alunos: Sim.

111- I: Ok. A segunda imagem que eu tenho, também já é vossa conhecida. Então o que é que vos diz esta imagem?

112- RP: Que a língua principal é o Americano ou o Inglês.

113- I: Que a língua principal a língua forte é o inglês. E aí está representada por um camião enorme. E depois, o que são estes carrinhos pequeninos?

114- RP: São as outras línguas que têm menos poder.

115- I: Exatamente. Línguas minoritárias, não é? Com menor número de falantes.

116- Alunos: Sim.

117- I: Então e porque é que acham que elas estão representadas por carros pequeninos e o inglês por um camião enorme?

118- DB- O inglês é a língua universal, a língua que o mundo utiliza para comunicar. E as outras línguas só mesmo as pessoas desse país, ou desse sitio é que usam para comunicar umas com as outras. Mais ninguém dá grande importância a isso.

119- I: Exato há muitas pessoas que não dão importância a essas línguas minoritárias. E que nem se quer as conhecem? E porque é que vocês acham que há um camião enorme que parece que vai atropelar o carro pequenino, ou uma língua mais pequena? O que é que isso simboliza?

120- DB: Se calhar o crescimento da população faz com que essa língua que é menos usada...

121- EF: Se vá perdendo.

122- DB: Se vá perdendo porque cada vez mais o inglês se torna uma língua universal.

123 - EF: Isso não devia acontecer.

124- I: Então porque EF?

125- EF: Porque eu acho que é bom aprendermos uma língua universal, mas acho que mesmo assim se devem preservar as línguas de cada país.

126- I: Hum, hum...e porquê? Vocês concordam? IO concordas?

127- IO: sim, porque se perde uma cultura.

128- I: Exatamente. Vocês concordam?

129- Alunos: sim.

130- I: Vocês lembram-se de discutir isto nas aulas? (>2) Lembram-se de falar sobre as línguas em vias de extinção?

131- RP: Mais ou menos.

132- I: Foi numa aula em que fomos conhecer um projeto "*Enduring Voices*" na aula de... não foi a aula de inglês... foi numa aula de...

133- RP: Formação cívica.

134- I: Formação cívica. Exatamente. Em que vocês tinham uma ficha e completavam com línguas em vias de extinção. E vocês acham que.... A EF estava a dizer que é importante conhecermos estas línguas, apesar de haver poucos falantes destas línguas para que elas não desapareçam e para que tenham uma cultura associada a elas. E vocês acham que o inglês, como uma língua universal, como tu disseste DB, pode permitir o contacto com outras línguas e culturas ou pelo contrário leva ao desaparecimento destas línguas?

135- EF: Eu acho que é um bocado das duas.

136- I: Um bocado das duas. Porquê?

137- EF: Porque se nós formos comunicar com uma pessoa de outro país, nós não conhecemos a língua para associar, provavelmente utilizamos o inglês. Mas com o inglês se pode, se vai perdendo ao longo do tempo, um bocado de certas línguas.

138- I: Ou seja aprendemos muito inglês e esquecemo-nos das outras línguas. E tu IO?

139- IO: Concordo com ela.

140- I: E vocês.

141- Alunos: É a mesma coisa.

142- I: Ou seja, pode ser um bocadinho das duas.

143- I: E a última imagem. Esta relacionada com o projeto, pelo menos era essa a minha intenção. O que é que vocês veem na imagem?

144- RF: Um professor.

145- I: Exatamente. Muito bem. E o que é que ele está a fazer?

146- RP: Está a perguntar aos alunos se sabem quantas línguas é que existem no mundo.

147- I: exatamente: Isso é uma aula de inglês, não é? E depois temos várias respostas.

148- DB: Um diz que não sabe mas que talvez sejam 200 línguas.

149- I: Isto faz-vos lembrar alguma coisa? (>2) Porque isto aconteceu um pouco na nossa aula de inglês não é?

150- Alunos: sim.

151- I: Nós acabámos por falar no número de línguas, quantas línguas existiam. Como disse o RP, saber o que vocês conheciam sobre as línguas e também transmitir um pouco daquilo que eu sabia sobre as línguas. Mas na aula de inglês não é suposto nós aprendermos só inglês?

152- DB: Sim.

153- I: Então o porquê da presença de outras línguas? E como nós tivemos no nosso projeto outras línguas e outras culturas.

154- DB: Talvez... As outras línguas... o inglês tem alguma influência nessas outras línguas.

155- I: Nessa relação, faz sentido falarmos em outras línguas.

156- EF: Porque nós estamos a estudar inglês como língua estrangeira, podia ser francês, alemão, espanhol...

157- I: Podia ser qualquer outra língua desde que fosse uma aula de língua estrangeira. E então aí consideras que é importante falar outras culturas?

158- EF- Sim.

159- I: Então a minha questão é: Vocês acham que na aula de inglês há espaço para falar de outras línguas e outras línguas?

160- EF: Eu acho que sim.

161- IO: Também acho que sim.

162- DB: Sim

163- RP: Sim.

164- I: Ok. O que é que vocês aprenderam sobre a vossa relação com as línguas na aula de inglês? Há pouco estavam a dizer... E o Daniel referiu que “eu aprendi que algumas línguas não são tão difíceis”, não é? E o Daniel deu o exemplo do Romeno. A Elizabete deu o exemplo do russo e a Inês do chinês. Aprenderam mais alguma coisa sobre vocês? Vocês aqui têm a vossa bibliografia linguística, onde vocês tiveram de refletir sobre as línguas que conheciam, falavam... Ao terem que refletir aprenderam mais alguma coisa? (>2)

Vocês acham que, por exemplo, o facto de terem contactado com outras línguas e terem aprendido um pouco das suas línguas vos afasta ou aproxima destas línguas?

165- EF: Aproxima.

166- DB: Nos aproxima. Podemos ter interesse nessa língua e aprende-la.

167- I: Podemos, então, passar para a última fase da minha entrevista. Que contributos é que vocês acham que o projeto teve para vocês? Acham que teve algum contributo? Mudou alguma coisa na forma como vocês pensam sobre as línguas e culturas?

168- EF: Sim. Como eu acho que nós tivemos contacto com pessoas de outros países e eles nos disseram, nos explicaram algumas coisas das línguas deles, isso faz com que se nós tivéssemos gostado dessa língua, provavelmente no futuro temos interesse em aprende-la.

169- I: Tu concordas IO? Ficaste interessada em aprender alguma das línguas?

170- IO: Sim o russo.

171- I: Tu também EF?

172- EF: Sim.

173- I: Vocês concordam? O facto de terem contactado com falantes de línguas diferentes vos estimulou a aprender outra língua?

174- Alunos: Sim.

175- I: Será que o facto de comunicar com outra pessoa em outra língua? Isso alterou ou não? Ok.

176- RP: Talvez.

177- I: Então assim de uma forma geral quais pensam que foram os principais contributos do projeto?

178- IO: No meu caso, por exemplo despertou-me o interesse para as línguas, para certas línguas.

179- EF: Concordo.

180- I: Concordas. Também ficaste mais interessada em saber sobre outras línguas e culturas. E vocês?

181- RP: Fiquei com mais um bocado de cultura geral.

182- I: Aumentou a tua cultura geral. E DB?

183- DB: As duas coisas, contribui para a minha cultura geral e despertou-me o interesse, para um dia, ou assim, aprender línguas.

184- Tu disseste no *workshop* que a coisa que mais gostaste foi ter faltado à aula de físico-química. É verdade? [riros]

185- DB- Quem?

186- I: Tu.

187-DB: Não fui eu. De certeza que foi o Eduardo.

188- I:Não concordas?

189- DB: É assim, claro que... como é que eu heide explicar...

190- I: O *workshop* lembraste?

191- DB:

192- I: Eu tenho aqui as respostas. E por exemplo a tua...

193- DB: De certeza que não foi a minha.

194- I: Então porque diz lá?

195- DB: Não ia dizer uma coisa dessas.

196- I: Então qual foi o contributo do *workshop*? E aqui falando do projeto em geral?

197- DB: Nos ao longo do ano fomos falando sobre outras línguas e no *workshop* pudemos falar comunicar com pessoas que falavam as línguas que já tínhamos visto nas aulas.

180- Ok. Muito obrigada. Chegámos ao final da entrevista. Acham que correu bem a entrevista?

181- Alunos. Sim.

182- I:Têm alguma coisa a acrescentar sobre as aulas de inglês, sobre o projeto?

183- Alunos: Não.

184- I: Muito obrigada pela vossa participação.

Transcrição da entrevista em *Focus Group 2*

Código de identificação do ficheiro: EFG2

Tipo de transcrição: Transcrição da entrevista em *focus group 2*

Duração: 20 minutos

Data: 26-10-2012

Intervenientes:

Professora de Inglês: P

Investigadora: I

Aluno identificado: PA, JM, RG, GR, MM

Aluno não identificado: NI

Alunos não identificados: Alunos

001- I: Olá e obrigada por estarem aqui. Por me ajudarem. Eu queria, antes de mais, dizer que toda a nossa conversa será confidencial e anónima e tem um único objetivo que é a investigação. Ou seja, vou utilizar estes dados para investigar e para poder melhorar alguma coisa daquilo que é a educação, não é? E o ensino do inglês. Ao longo do ano vocês tiveram na aula de inglês, um projeto que se chama “Tornar-se plurilingue na aula de inglês”. A minha pergunta é: Vocês lembram-se de alguma coisa do projeto? O que é que se lembram do projeto?

002- GR: Lembro-me que vimos vários textos e apesar de responder a grade parte das vezes em inglês também tínhamos textos em outras línguas que tínhamos que identificar e tentar dizer alguma coisa.

003- I: Exatamente. Muito bem, GR.

004- PA: Houve aquela aula que tivemos a ver se conseguíamos aprender alguma coisa das outras línguas.

005- IB: Com os computadores que fomos lá a aquele site ver as várias coisas das várias línguas...

006- I: E tentar compreender um bocadinho de cada língua, exatamente. E tu, MM?

007- MM: Eu lembro-me daquele que tinha várias e do sotaque se calhar... e do.. pronto do que parecia. E do hebraico. Esse era fácil.

008- I: Depois de trabalharem com os textos já foi mais difícil, não foi? Pronto eu tenho aqui os vossos portefólios ou seja o conjunto, RG, MM, JM e GR. Eu tenho aqui os vossos portefólios

onde vocês têm o conjunto de fichas que foram fazendo ao longo do ano, inclusivamente, o workshop de línguas, lembram-se? Foi a última atividade que nos fizemos. Exatamente. Então a minha pergunta é: dessas atividades, de todas as atividades do projeto qual foi aquela que vocês mais gostaram e porquê?

009- MM: Eu acho que foi mesmo a decifrar as línguas.

010- I:MM, trabalhar com o texto em diferentes línguas é isso? Porquê?

011- MM: Era diferente. Não era banal.

[inaudível]

012- I:Tu queres dizer é: não era banal, era diferente. Era original. E tu JM?

013- JM: Eu gostei deste aqui... das várias...

014- I:Trabalhar com textos em diversas línguas porquê?

015- JM: Eu acho que é giro. As vezes assim algumas palavras que... tentarmos ver quais eram as palavras em Russo que... que se repetiam. O texto era igual mas em línguas diferentes e era giro ver se conseguíamos identificar as mesmas palavras em línguas diferentes.

016- I: Porque vocês para compreender utilizaram diversas estratégias não foi? Consegues dizer-me uma das estratégias que utilizaste para tentar perceber?

017- JM: As palavras que se repetiam. Tentar perceber as palavras. O local de algumas nas frases.

018- I: O local dela nas frases, não é? GR.

019- GR: Aquelas que se pareciam com línguas que nos conhecessem. Tipo inglês.

020- MM: Era o francês que parecia português.

021- I: Tinha algumas parecenças. Muito bem.

022- GR: Havia esta palavra aqui..

023- I:Babel... Pelo símbolo vocês identificaram.

024- I: E tu RG?

025- RG: Também de identificarmos as línguas e gostei daquelas dos computadores em que estivemos a aprender um bocadinho das várias línguas.

026- I:Porque?

027- RG: Porque é interessante, é diferente. Vimos... Tivemos contacto com varias línguas. No meu caso foi o japonês e o italiano, se não me engano. E é giro porque é completamente diferente, e é giro.

028- I: E tu GR?

029- GR: O workshop conta?

030- I: Claro.

031- GR: Então acho que foi essa. Porque estivemos em contacto com pessoas de outros países que muitas vezes nós temos a curiosidade, eu, por exemplo, muitos desses países gostaria de visitar ou de conhecer outras línguas e eu gostei. E tivemos a falar a falar inglês com alguns estudantes de cá.

032- I: E qual foi aquela atividade que menos gostaram?

033- GR: Não sei... Eu acho que foi essa.

034- RG: Pois eu também tava a pensar nessa.

035- I: Qual?

036- RG: Dessa do.. da ... tecnologia.

037- I: A relação entre os media e as línguas? Porquê? Lembram-se porquê?

038- RG: Acho que foi um bocado seca.

039- I: Foi mais chata. Exatamente. [risos] E em relação às outras? Muito bem. E qual é que acham que foi o meu objetivo com todas as atividades desenvolvidas ao longo do ano?

040- IB: Aproximarmo-nos de outras culturas e de outras línguas.

041- MM: Ver a importância de conhecer várias línguas. Para o desenrasque.

042- I: E tu JM?

043- JM: Não só dar importância ao inglês. Ver que talvez no futuro outra língua no futuro possa ser a dominante.

044- I: Pensar nisso, refletir sobre aquilo que pode ser o futuro. E tu RG?

045- RG: Eu concordo com elas, principalmente com a JM. Porque agora os países estão em crescimento e assim e pode não ser só o inglês e pode haver outra língua que seja assim.

046- MM: E cada língua tem o seu valor. É pena já ter havido línguas que desaparecem com o tempo.

047- RG: Exato... e nunca devemos perder as línguas... nunca devemos perder a nossa... a nossa língua.

048- I: A nossa língua. E tu GR?

050- Eu acho que foi incentivar-nos a ter interesse por outras línguas. Porque muitas vezes nós não temos interesse porque não conhecemos. E se nós conhecermos a língua... e como o inglês

é uma língua tão global... acho que nos preocupamos sempre com o inglês, e acho que é importante, mas também não nos preocupamos com outras.

051- I: Então tendo em conta esses objetivos que vocês disseram acham que os objetivos foram alcançados?

052- GR: Sim, eu por exemplo adorei o italiano. Não conhecia bem a língua e por exemplo naquela atividade que tivemos com o computador tivemos a ver e ouvir a língua e achei muito interessante e é uma língua que eu gostava de aprender.

053- I: E tu RG, achas que consegui alcançar os objetivos?

054- RG: Acho que sim. Ficamos mais interessados e depois chegamos a casa e tivemos mais interesse em ir... eu, pelo menos, tive curiosidade de chegar a casa e de ir ver mais... porque aqui tivemos a oportunidade de ver duas... (línguas). Cheguei a casa e fui ver mais línguas.

055- JM: Exato, acho que sim, mais ou menos.

056- I: MM.

057- I: Sim.

058- I: Concordam que foram alcançados os objetivos?

059- GR: Eu fiquei com curiosidade para aprender outras línguas.

060- I: E aquele aspeto que referias sobre refletir sobre a importância da diversidade.

061- JM: Não sei, acho que para já ainda o inglês é aquela que tá mais assim, muita gente ainda está mais focada para o inglês. Mas acho que deu para pensar um bocado nas outras culturas e assim.

062- I: E tu MM?

063- MM: Eu também acho. Eu para mim é pena é que línguas já... arcaicas se tenham extinguido. Eu acho que é... que é bom preservar as línguas. Sempre haver alguns registos disso.

064- I: Exatamente. Quando eu fui ler aquelas respostas que vocês deram às atividades a GR, por exemplo, considerava o inglês uma língua muito importante, mas já considerava e desde início referiu que falar outras línguas era importante e davas o exemplo que quando vais procurar um emprego, saber inglês não é suficiente mas é necessário ter conhecimentos noutras línguas. Concordas?

065- GR: Sim ainda tenho essa opinião porque acho que cada vez mais pessoas sabem inglês e acho que é sempre um diferencial você saber outras línguas e que te distingue de outras pessoas.

066- I: Tu concordas, RG, com o que a GR disse?

067- RG: Sim hoje em dia não nos podemos focar só no inglês. Porque se quisermos ir para fora, arranhar um trabalho, podemos saber inglês mas pode ser necessário aprender outra língua. Por exemplo, Suíça, podemos ter a necessidade de saber Francês ou Alemão, como estão ali perto... Não te de ser só o inglês.

068- I: E vocês concordam? Mariana.

069- MM: Sim.

070- I: Então eu trouxe aqui uma imagem que vocês já conhecem. A imagem do projeto. Podem descrever a imagem por favor?

071- MM: A imagem mostra um miudito que se calhar tá a perguntar ao outro se sabe falar inglês e ele “não, não falo inglês, falo muita coisa”.

072- I: Para além do inglês fala outras línguas, não é? Então com que locutor vocês se identificam?

073- MM: Para mim é mais com o primeiro.

047- GR: Também.

075- RG: Com o primeiro. [risos]

076- JM: Para já, é com o primeiro.

077- I: Porquê?

078- MM: Porque eu não sou assim... não consigo falar outras línguas. Falo, se calhar, o Espanhol que tá mais próximo, tivemos... assim... espanhol. Pronto dá pa... o espanhol... O espanhol dá para o desenrasque, o inglês também dá para falar.

079- I: Então já são duas.

080- GR: Mais o português. Já são três...

081- MM: Sim, mas não há muita gente que fala português. E o espanhol, agora já é mais importante, mas até há uns anos, não era muito relevante e agora dizem que o espanhol vai substituir o francês ou coisa parecida.

082- I: Então ainda assim, considerando que consegues comunicar em três línguas, consideraste este? (apontando para o falante monolingue).

083- MM: Sim, porque há muitas mais. Em comparação com gente que fala mais o alemão, mais o francês, que são grandes potências, eu tou limitada, porque tirando o inglês, as potências que conheço são pequenas, não são... o espanhol também não posso dizer que falo muito bem, por isso...

084- I: JM, e tu?

085- JM: Pois, eu tive três anos espanhol mas foi um bocado a brincar. Não aprendi quase nada. Claro que conseguimos sempre perceber.

086- MM: Somos portugueses.... É parecido.

087- JM: E conseguimos falar qualquer coisa. Mesmo assim conseguimos falar três línguas... pois... Já é bom.

088- MM: Pelo menos não somos como os franceses que só falam...

089- JM: E talvez reconhecer outras...

090- MM: Mas não consegues estabelecer um diálogo.

091- I:Ok. Bem passamos então... se calhar pergunto-vos... eu estava a perguntar há pouco se era suficiente falar inglês. Vocês disseram que não, ou seja, consideram importante falar outras línguas e durante o ano letivo foi isso que fizemos: contactamos com outras línguas, vocês puderam aprender outras línguas é curioso que agora que eu vos pergunte com qual é que vocês se identificam embora vocês consigam falar três, vocês identificam-se com o primeiro.

092- Alunos: Sim.

093- JM: Eu identifico-me mais com o primeiro porque apesar de eu... eu não tive espanhol tive francês mas acho que ainda há... eu ainda queria aprender mais línguas. Acho que para já é só mesmo o inglês e português claro. E francês assim...

094- MM: Só se fala uma língua quando se é fluente. E fluente só me sinto a português. O inglês vai mais ou menos, agora espanhol... acho que não...

095- I:E a Mariana acha que só se fala uma língua quando se é fluente nessa língua. Vocês concordam?

096- GR: Não.

097- JM: Depende.

098- MM: Opa não é preciso ser-se completamente...

099- GR: Você nunca vai ser como uma pessoa que tem aquela língua como primeira língua, por isso...

100- MM: Mas há pessoas que falam, tu falas inglês muito melhor do que eu, consegues ter um diálogo muito mais... tens um conhecimento de vocabulário muito maior do que eu... eu não.

101- JM: Pois, eu percebo.

102- RG: Mas no entanto consegues falar essa língua.

103- MM: Sim consigo falar, consigo desenrascar-me.

- 103- RG: Consegues fazer com que a outra pessoa...perceba.
- 104- MM: Sim mas com muitas incorreções, as pessoas percebem mas... se eu vou falar sem conjugar os verbos...quase...
- 105- GR: Acho que se eu for contar com as línguas que eu consigo conversar mas não sou fluente eu identifico-me mais com o segundo. Porque para além de falar português e inglês, eu também consigo falar normalmente espanhol e francês.
- 106- MM: Brasileiro não conta! Brasileiro não conta! [risos]
- 107- GR- Que eu também estudei, por isso. E tenho amigos espanhóis que falo com eles.
- 108- MM: Mas se fores trabalhar, por exemplo, para uma empresa ou coisa parecida e se tiveres de ter uma reunião, pronto, e tiveres de falar minimamente com as pessoas, se calhar não estamos tão aptos. Sim, não te consideras fluente. É que dá para falar, perguntar alguma coisa se fores para os países, dá para saber localizações, hotéis, coisa parecida, agora para teres um diálogo, para trocar ideias, para fazer uma conversa com pés e cabeça é difícil. [risos]
- 109- I:Então e se imaginarmos esse cenário, esse cenário em que tu dizes que tens de perguntar onde é o hotel, pedir direções, perguntar o nome...
- 110- MM: Isso somos todos... é pá... isso toda a gente devia...
- 111- I:Sem ser uma situação profissional? Continuas a identificar-te com a primeira?
- 112- MM: Talvez a segunda. É uma meio.
- 113- I: Vamos então passar para a segunda imagem. Uma imagem que vocês também já conhecem.
- 114- MM: Humm esta é a língua americana e isso é o quê?
- 115- I:O que é que vocês acham que são esses carrinhos?
- 116- Alunos: São outras línguas.
- 117- MM:É, de facto, há muitos mais, há muitas pessoas falantes do inglês americano.
- 118- I:Ou seja, o número de falantes americanos é muito grande, por isso é que está representado por este camião. E porque é que as outras línguas estão representadas por carros mais pequenos?
- 119- MM: Não se ouvem tanto, não são tão faladas.
- 120- JM: Exato.
- 121- MM:O americano está muito enraizado na população mundial. Pronto, é a grande potencia de hoje em dia. É natural que toda a gente conheça que tenha relevância. É um continente que praticamente fala toda aquela língua.
- 122- JM: E nos filmes e nas músicas...

123- MM- E nós... Na Europa e na África falamos outras línguas. Cada sitiozinho fala a sua língua. Lá não, é tudo a mesma.

124- I: Vocês concordam?

125- GR: Acho que toda a gente quando vai escolher uma segunda língua, mesmo que não tenha como primeira língua o inglês, escolhe o inglês porque sabe que é uma grande, pronto, eles têm que saber inglês se a gente quer ser um diferencial. É como você disse no ano passado, é uma bola de neve, quanto mais pessoas sabem inglês mais outras querem saber e vai crescendo... até.

126- I:Então e porque acham que este camião está quase a atropelar este mais pequenino? O que acham que esta imagem trata assim esta relação?

127- MM: Porque as pessoas vão abandonando umas línguas para se dedicarem a outras. Se é o que lhes dá jeito, se é o que elas necessitam. Um imigrante vai viver para a América para um dos países. Se vai passar lá a vida, claro, convém continuar a falar a sua língua, para falar com familiares e assim. Mas a maioria das pessoas com quem vai contactar são americanos, ou seja, ele vai esquecer um bocado a própria língua.

128- GR: E os filhos acabam por não ser criados na outra língua.

129- MM: Podem ser criados, se continuarem lá, mas já tem outras luzes de outra língua, ou seja, também já vão estar mais aptos para aquela língua.

130- RG: Mas aquela língua vai se perdendo, esta.

131- MM: Vai.

132- RG: E eu acho que é uma coisa má. Deviam conservar as várias línguas. Devíamos ter o inglês, muito bem, toda a gente devia saber, é uma língua universal, para se formos a algum lado conseguir contactar. Mas acho que cada sítio devia continuar com a sua língua.

133- MM: Eu concordo contigo mas eu acho muito difícil porque, por exemplo, os países que eu conheço que são extremamente conservadores em termos de linguagem, é a Espanha e a França. E tu não consegues ter uma comunicação com eles, se não souberes francês não falas com eles, simplesmente.

134- RG: Isso é uma coisa que está mal. Eles é que deveriam mudar.

135- MM: Mas se eles mudarem isso, também estão a abandonar a própria língua, percebes?

136- RG: Mas, depende. Mas não abandonar totalmente mas despegarem-se um pouco da língua.

137-MM: Isso eu concordo. Eu acho muito mal.

138- RG: E aprenderem o inglês para comunicar com as outras pessoas.

139- MM: Mas eles não fazem isso para não acontecer como em muitos países aconteceu.

140- I: Nesse sentido, acham que uma língua com muitos falantes, uma língua constitui um perigo para as outras línguas ou pode ser um ponto de partida para aprender outras línguas?

141- JM: Pois, exato.

142- I: O que é que vocês acham?

143- MM: Podem ser tanto um como outro. Para quem tiver interesse em aprender é um ponto de partida, é uma língua chave que toda a gente fala. Quem não tiver o mínimo interesse, quem quiser... pronto... quem não tiver outro tipo de interesses acho que abandona todas as outras e dedica-se aquela que toda a gente fala.

144- I: Joana o que é que tu achas?

145- JM: Sim, acho que isso percentualmente deve ter mais importância do que... aprender as outras línguas... não sei...

146- MM: Para a população em geral deve ser primário. Deve ser uma coisa primária que vem em primeiro lugar.

147- I: O que é que deve vir em primeiro lugar?

148- JM: Aprender a própria língua em vez de a utilizarem como ponto para as outras. Aprender inglês para arranjar trabalho noutros países.

149- I: Acham que essa é a primeira prioridade. Aprender outras línguas não é uma prioridade.

150- JM: Acho que neste momento as pessoas aprendem mais para se conseguirem safar no mundo do trabalho e assim.

151- I: E o que é que tu achas RG?

152- RG: Eu concordo com elas. As pessoas agora dedicam-se a uma língua só que é para conseguirem, em termos de trabalho e assim...

153- JM: Não quer dizer que seja o mais correto mas é que que acontece.

154- RG: Exato.

155- JM: Pode não ser o mais correto mas é o que acontece.

156- I: GR, o que é que tu achas?

157- GR: Eu acho que depende das pessoas. As pessoas são diferentes e acho que se uma pessoa é interessada em cultura e em aprender e quer aprender coisas, acho que sabendo uma língua ela vê que as oportunidades que surgem e vem que se souber mais ainda vão surgir mais mas há sempre aquelas pessoas que ou porque não tem como aprender outra língua não tem condições ou porque inglês já basta para o que elas querem fazer, consideram o inglês como, nesse sentido, o inglês pode ser um perigo ou um ponto de partida.

158- MM: As pessoas tem a mentalidade de que “opa, já tenho isto chega”.

159- RG: Mentalidade ou possibilidade.

160- MM: Pois também a possibilidade de pagar lições. Pois, por norma não é na escola que se falam todas as línguas.

161- I: A última imagem é sobre a aula de inglês. O que é que vocês conseguem ver na imagem?

162- GR: O professor a perguntar quantas línguas é que os alunos acham que existe no mundo.

163- I: O que é isso vos faz lembrar? Faz vos lembrar alguma coisa?

164- GR: Nós fizemos um exercício com línguas que existiam que eram muitas mas que a gente pensava... e....

165- I: Faz lembrar um pouco as nossas atividades, onde falamos sobre as línguas... A minha próxima questão é: Será que na aula de língua inglesa há espaço para outras línguas e culturas ou será que a aula de inglês deve ser consagrada apenas ao inglês, ao ensino do inglês?

166- MM: Depende dos alunos com que se trabalha. Se for uma turma razoavelmente boa a inglês, que, pronto, que sabe-se que têm capacidade de falar. E que agora que sabem a língua, pronto, não é preciso estar sempre ali... só inglês...

167- I: Não vamos pensar no depende... vamos pensar no vosso caso. Acham que fez sentido ter outras línguas presentes?

168- Alunos: Sim.

169- MM: Temos uma turma razoavelmente boa que pode estar apta a conhecer outras coisas. Mas se fosse uma turma má que ainda não soubesse o inglês, também não íamos estar aqui a incentivar a aprender outras línguas, epá, primeiro aprende esta.

170- I: O que é que tu achas JM?

171- JM: Eu acho que se é de inglês é inglês... eu acho é que devia haver mais espaço para outras línguas nas escolas. Por exemplo o meu irmão, foi para o 7º ano, queria aprender alemão, só que, pronto não há pessoas que querem, como é óbvio não há turma, não houve Alemão. Agora está a aprender espanhol. Não tem nada a ver com aquilo que ele queria. Acho que o inglês é outra coisa totalmente diferente. Não sei... Nos nas aulas de inglês estamos sempre a dar a mesma coisa, vamos dando sempre a mesma gramática, depende, vamos aprendendo sempre mais vocabulário, dependendo do que a pessoa quer, se acha que aquele inglês que já tem do ciclo já chega, depois devia de haver uma oportunidade para aprender outra língua.

171- I: Vocês não aprenderam outras línguas, vocês contactaram com outras línguas, não é? O que achas te RG?

171- RG: Eu concordo com a MM mas também concordo com a JM. Acho que devia haver mais espaço para outras línguas.

172- I: Na escola ou na aula de inglês?

173- RG: Na escola. Devíamos ser mais incentivados. Isto foi tipo um incentivo, mais alunos deviam ser incentivados, de maneira que ficassem curiosos e se quisessem. Se isso acontecesse, por exemplo, no caso do irmão da JM, se isso tivesse acontecido, se os alunos tivessem sido incentivados, provavelmente teria havido mais alunos e haveria uma turma de alemão. Devia haver, assim, mais o conhecimento na escola das várias para os alunos ficarem mais interessados. O inglês, sim, muito bem, mas para além do inglês, outra.

174- I: E na aula de inglês, achas que faz sentido, contactares com outras línguas e culturas?

175- RG: Aí é como a Mariana disse, acho que sim, porque se nós formos uma turma razoavelmente boa, o que nós damos mais em inglês, agora, neste ano, é em termos de vocabulário porque a gramática é um pouco o que nós já demos no 3º ciclo. Podíamos, de vez em quando, contactar com outras línguas sem ser o inglês.

176- I: E tu GR?

177- GR: Eu concordo com as duas, com a JM porque deveria haver mais espaço para aprender mais línguas na escola para quem está interessado. E concordo com a MM pois mesmo nas aulas de inglês é importante tratar do resto do mundo, da diversidade cultural e acho que seria bom falar isso em inglês. Acho que não faria sentido falar em português, porque nós não sabemos, mas acho que em inglês falar de outras línguas eu gostei, achei interessante.

178- JM: Pronto é outro tema que não só demos, damos o ambiente e essas coisas todas e também damos a diversidade das línguas e assim falamos em inglês sobre as outras línguas, eu acho isso bem.

179- I: Consideram importante aprender outras línguas?

180- RG: Muito

181- MM: Sim.

182- GR: Bastante.

183- I: Porquê?

184- RG: Tanto no mercado do trabalho, como mais tarde, como mesmo...

185- MM: interessante, para aprender história.

186- RG: Ficamos com mais cultura.

187- MM: Dá para compreender outros povos, através de...

188- Exato, é isso que eu queria dizer...

189- GR: Acho que no trabalho é importante e acho que abre muitas portas se você quiser viver noutro país, ou trabalhar noutro país ou estudar noutro país. Se você souber essa língua já é uma forma mais fácil de você poder falar.

190- I:Então passamos para a última fase da nossa entrevista. De uma forma geral qual é que foi o contributo ou os contributos deste projeto para vocês?

191- MM: Um incentivo, deu-nos vontade de aprender, deu-nos curiosidade.

192- JM: Também acho, acho que conseguiu-se o objetivo.

193- RG: É como a Mariana disse, deu-nos interesse para conhecer agora outras línguas.

194- GR: Também acho que através do inglês, aprendemos mais um pouco de inglês, conseguimos ter mais vocabulário e isso tudo, conseguimos ter mais interesse em aprender outras línguas que se calhar se fosse em casa nos nunca teríamos a curiosidade de “Hei! Vou aprender...Quero ver como é o italiano. E vou lá e vou aprender. Não! Foi interessante nos fizemos isso e agora, quem sabem, vou querer aprender italiano.

194- MM: E depois... também.... Esqueci-me do que ia dizer. [risos]

195- I: Se calhar ainda te vais lembrar MM. O que é que vocês aprenderam sobre vocês? Ou seja, o facto de terem contactado com outras línguas. E vocês tiveram experiências muito interessantes, a JM, por exemplo, eu lembro que ela aprendeu o italiano e o búlgaro mas disse que com o italiano correu muito bem mas que o búlgaro não correu tão bem. É verdade JM? [risos]

196- JM: É verdade. É.

197- I: Essas experiências que vocês tiveram com o Russo, com o Chines, com uma língua africana, o que é que vocês aprenderam sobre vocês?

198- MM: A nossa relação com as línguas, acho que nós nunca tivemos... nunca pensámos propriamente nisso, epá... “E se eu aprendesse outras línguas?” E estes pequenos temas fazem nos pensar: “E se eu aprendesse outras línguas?” E é isso que é bom, dá-nos... não é que nós não quiséssemos aprender outras línguas...mas nunca tínhamos pensado nisso, nunca... tivemos essa ideia.

199- I: Que línguas é que aprendeste MM?

200- MM: O búlgaro e o italiano.

201- I:E como é que correu?

202- MM: Mais ou menos. [risos] O búlgaro já me esqueci.

203- RG: Pois, o búlgaro eu já me esqueci. Mas aquilo é muito giro. Aquilo era tão giro. Eu gostei. Eu gostei muito do búlgaro.

204- MM: Falar com uma batata quente na boca.

205- RG: Eu gostava de aprender línguas nórdicas e assim, são muito... são diferentes das nossas, são assim mais... pronto... não sei. [risos]

206- I: E vocês sobre as línguas que aprenderam?

207- GR: Acho que não temos mais facilidade para umas línguas do que para outras. Mas não significa que a gente não possa falar essas línguas.

208- MM: Também há línguas mais fáceis do que outras.

209- GR- Exato.

210- RG- Ma se tivermos vontade de aprender e se quisermos mesmo. Nós acabamos por...

211- MM: Também é uma questão de tempo... Já tens as disciplinas que estás a aprender línguas, tens as atividades extracurriculares. É uma questão de tempo, dar jeito, tens de abdicar de outras coisas para aprender línguas que se calhar não te vão dar tanto jeito, que é o facto mais, de queres conhecer e vais abdicar de coisas que necessitas.

212- GR: Mas isso também mostrou que nós conhecemos a nossa língua mas que é muito pouco em relação a tudo o que mundo sente. Tantas línguas, tantas coisas, claro que nunca vamos conseguir saber todas, mas o que nós sabemos é quase insignificante em relação a tudo o que existe. [risos]

213- Chegamos ao final, gostava de perguntar se acharam que correu bem a nossa conversa. Tem alguma coisa a acrescentar?

214- RG: Gostava de fazer mais atividades deste género.

215- GR- Foi giro.

216- MM: Também gostei.

217- JM: Foi muito interessante.

218- I: Muito obrigada pela vossa participação.

Transcrição da entrevista em *Focus Group 3*

Código de identificação do ficheiro: EFG3

Tipo de transcrição: Transcrição da entrevista em *focus group 3*

Duração: 33.49 minutos

Data: 26-10-2012

Intervenientes:

Professora de Inglês: P

Investigadora: I

Aluno identificado: FG, JB, FF, DM

Aluno não identificado: NI

Alunos não identificados: Alunos

001- I: Queria agradecer a vossa presença aqui e o favor que me estão a fazer em participar nesta pequena conversa. Queria assegurar que todos os dados que forem aqui recolhidos, tudo o que for dito é confidencial e será utilizado apenas para investigação. Durante o ano que passou vocês tiveram a oportunidade de participar num projeto que se chamou: *Tornar-se plurilingue na aula de inglês*, então o objetivo desta conversa hoje é falar sobre este projeto e falarmos sobre as atividades que foram realizadas. Vocês lembram-se do que foi feito?

002- FF: Preenchemos muitas fichas, onde tínhamos textos com várias línguas e tínhamos de tentar associar algumas palavras em português e em inglês, acho eu e tentar encontrar no texto essas palavras... nós fomos à Universidade, também, e tivemos contacto com pessoas de outras etnias...

003- I: FG do que é que te lembras?

004- FG: Lembro-me de um vídeo de um rapazito que sabia muitas línguas, que ele dizia sempre a mesma frase em francês, em inglês, em espanhol, etc... Também tenho bastante presente essa cena de termos ido à Universidade, mais....

005- I: E tu JB?

006- JB: Um vídeo... que era... não sei... eram pessoas negras. Já não me lembro bem... não se percebia muito bem o que eles diziam... não sei se foi na aula de inglês.

007- I: Sim, sim, foi. Nós falamos sobre o acesso à tecnologia em diferentes países. Então vimos um vídeo sobre um projeto que visava proporcionar a pessoas que viviam em locais mais remotos, um dos exemplos era em África, terem acesso à tecnologia.

008- JB: Também me lembro de irmos à Universidade. Daqueles textos em língua russa, em dinamarquês.

009- FF: Holandês.

010- O que eu tenho aqui é o vosso portfólio, podem dar uma olhadela. Então eu gostava de começar por perguntar qual a atividade que mais gostaram.

011- FF: Eu adorei ir à universidade e aprender o Hindu.

012- I: Porquê?

013- FF: Porque sempre foi uma religião e uma língua que sempre me chamou muito à atenção. E, pronto, adorei, imenso. Nunca pensei que fosse tao complicado de aprender.

014- I: E tu JB?

015- Foi ir à Universidade.

016- I: Porquê?

017- FF: Houve comida, não é? [risos]

018- JB: Não. Também, também ajuda. [risos] Foi comunicar com pessoas que falavam outras línguas. O Hindu, que só um acento numa letra pode mudar uma letra pode logo mudar o significado de uma palavra, e a forma como se pronuncia.

019- I:E FG?

020- FG: Eu também partilho a mesma opinião do que eles em relação à Universidade porque é diferente estar a ler um texto numa língua com a qual nunca tivemos contacto e estar com pessoas que sabem bastante dessa língua e conseguem nos ensinar de forma a nós percebermos. Num texto a ler é diferente.

020- I: Que línguas mais gostaste de aprender.

021- Gostei do Hindu... com quele senhor estranho...

022- FF: Ele é meio africano... era meio africano não era? Não sei qual era aquela língua.

023- FG: Também não sei...

024- JB: Aqui diz que é Chichangugana. Aqui... foi o senhor que escreveu. [Changana - o dialeto mais falado em Moçambique]

025- FG- Pronto, achei engraçado essa língua. Acho que é bom porque ter contacto com outras línguas permite no futuro um maior contacto com outras pessoas de outros países, que não sabem essa língua.

026- I:Quais é que acham que foram os meus objetivos com a ida à Universidade. Onde é que eu queria chegar com isso?

027- FF: Por um lado nós vimos qual era a importância de saber o maior número de línguas possível para conseguir comunicar com outras etnias e... coisas do género... e talvez nós termos mais contacto com esse tipo de línguas.

028- I: Concordas JB? Quais achas que era os objetivos?

029- JB: Ter contacto com línguas que nós não conhecemos. Também para aumentar o nosso conhecimento sobre outras linguagens e outras etnias. Aprender outras coisas sobre o inglês.

030- I: concordas FG?

031- FG: Concordo. Acho que foi bom para nos despertar para outra realidade porque todos os dias, as línguas com que nos damos mais é português, francês, inglês e espanhol e o facto de termos contacto com outras línguas foi muito bom porque... a base não é só essas línguas do continente Europeu também existem outras línguas.

032- I: Acham que esses objetivos foram alcançados?

033- FF: Acho que sim.

034- FG: Eu acho que sim porque na nossa turma todos ficaram entusiasmados com a experiência.

035- I: A FF por exemplo, diz numa das suas fichas que sempre gostaste de aprender línguas estrangeiras, não é?

036- FF: Sim.

037- I: Há uma frase que tu dizes que é: "The more languages we know the more intelligent we are."

038- FF: Concordas? Porque é que dizes isso?

039- FF: Porque eu acho que quanto mais culta uma pessoa for e mais línguas souber, consegue aprender tantas coisas de outros povos e é... é uma pessoa mais rica. Para mim é mais inteligente, pronto.

040- I: Também dizes que o facto de contactares com outras culturas faz de ti uma pessoa mais tolerante.

041- FF: Sim, também.

042- I: Porquê?

043- FF: Porque aprendemos a respeitar a diferença dos outros e aquilo em que eles acreditam. E ao contactar com outros povos, vamos criar laços e começamos a conseguir tolerar diferenças, da forma como... como é que eu hei-de explicar isto. Pronto, respeitamos as diferenças de cultura para cultura.

044- I: É curioso que o FG quando fizemos aquelas fichas iniciais e eu perguntei que línguas é que gostavas de aprender, referiste que nunca tinhas aprendido o francês, não é?

045- FG: Não, eu sei francês, porque eu nasci na Suíça, e todos os anos no Verão, vou lá passar férias e trabalho e isso.

046- I: Então o francês é uma língua que tu dominas bem...

047- FG: Sim, já sei, tenho mais contacto.

048- I: O que eu tenho aqui registado é que tu utilizas a língua inglesa para comunicar com falantes de outras línguas e que recorres frequentemente ao francês. É isso?

049- FG: Exato, é isso.

050- Ok. No entanto, quando eu te perguntei se é suficiente aprender inglês, reconheces a importância de aprender outras línguas. Ou seja, achas que não é suficiente só falar inglês.

051- FG- Exatamente porque, por exemplo, se falarmos com uma pessoa que não saiba inglês mas saiba francês, a comunicação continuar a ser possível, apesar de não dar para falar com essa pessoa em inglês, fala-se francês. A comunicação... pronto... é isso que eu acho.

052- I: Depois perguntei que línguas é que gostavas de aprender e tu disseste o espanhol.

053- FG: Exatamente.

054- I: Só disseste o espanhol. Mas, depois, durante o projeto aprendeste outras línguas, não é? Como o italiano e disseste que o que menos gostaste no workshop foi o facto de não poderes aprender todas as línguas.

055- FG: Pois porque isso é... se tivéssemos mais tempo... porque por exemplo, o russo. Eu ouço um Russo a falar e não percebo nada do que ele diz e possivelmente nesse *workshop* se eu tivesse ido à mesa onde estava lá a senhora russa eu quando ouvia um russo a falar possivelmente já conseguia entender alguma coisa do que e dizia. Mas não deu, pronto...

056- I: Não tiveste essa oportunidade. E tu JB, que línguas é que contactaste no *workshop*?

057- JB: Foi com...com a língua africana, indiana e qual é que foi a outra?

058- FF: Eram dois africanos acho eu...

059- FB: Um era indiano, outro era moçambicano...

060- I: Exatamente.

061- FB: Não sei... acho que é Hindi, que está aqui escrito.

062- FF: E o Hindu. Aqui é o Hindu ou Hindi.

063- I: O Urdu não é?

064- JB: Então o outro deve ser o Urdu, era o último senhor. Foi essa língua.

065- I: Alguma vez pensaste que ias contactar com estas línguas?

066- JB: Não.

067- I: No teu portfólio referes que achas importante aprender outras línguas mas não referes porquê?

068- JB: É importante porque, como o FG já disse podemos contactar com outras pessoas de diferentes países do mundo, que podem não saber inglês, nem português, nem espanhol ou francês... pronto, só que comunicar com uma pessoa em inglês é muito mais fácil com uma pessoa que só saiba o Hindu, não é? É sempre importante saber mais línguas.

069- I: O facto de teres contactado com línguas numa plataforma online, de ter ido à universidade e contactado com falantes de outras línguas ou trabalhado com textos em outras línguas, achas que isso mudou alguma coisa em ti?

070- Não sei... Talvez aprendesse... coisa mais básicas das línguas que eu ainda não soubesse. Por exemplo o italiano, por exemplo, que foi a língua que eu escolhi na plataforma online.

071- I: Gostaste?

072- JB: Gostei mas aquilo foi mais brincadeira do que mesmo a sério.

073- FG: Andas a brincar nas aulas. [risos]

074- FF: Quando nós fomos também não levamos muito a sério. [risos]

075- I: E que atividades é que gostaram menos?

076- FF: Termos de preencher isto tudo...e não sei quê... Eu acho que das únicas fichas que eu mais gostei foi aquelas das línguas diferentes. Nas outras nós somos um bocado preguiçosos a escrever...

077- I: Eu pedia vos para registar.... Também tive essa impressão. E tu FG o que é que gostaste menos?

078 – Eu acho que foi isto aqui... Encontrar a palavra Unesco e Babel nos textos, em chinês e árabe....

079- I: Tinha mais dois textos.

080- FG: Há tinha mais dois textos?

081- I: Eram quatro textos. Ali.

082- FG: Exato, era russo e em francês. Em russo e em francês era fácil porque as palavras estavam escritas quase da mesma forma que em inglês. Mas em Árabe já achei mais difícil encontrar as duas palavras. Em Chinês a palavra Babel está em evidência mas em árabe eles utilizam umas letras eu não sei bem o que é.

083- FF: Rabiscos.

084- FG: Então me foi possível encontrar essas palavras e eu fiquei bastante desanimado com isso.

085- I: Se calhar era mesmo esse o objetivo. Era não conseguires. Perceberes que há línguas que tu percebes mais e outras que percebes menos, umas são mais próximas de perceber e outras não.

086- FG: Exato.

087- I: E tu JB, o que é que gostaste menos?

088- JB: Se calhar foi também ter preenchido estes coisinhos todos, estas perguntas...

089- I: Ter que registar não é? Bem, eu trago-vos aqui uma imagem que já vos é familiar. O que é que vocês veem na imagem?

090- FF: Eu acho que são duas pessoas. Esta só sabe falar inglês. Esta é poliglota, sabe falar muitas línguas.

091- FG: Esta pergunta se sabe falar inglês...

092- FF: Sim, e esta diz que sabe estas todas. Com um pontinho de exclamação, tipo está a chamar este de burro, porque este só fala inglês e este é mais inteligente. [risos]

093- FG: Não, talvez isto seja duas pessoas que se estejam a tentar conhecer e isto não quer dizer que ele é burro, pura e simplesmente, esta pessoa pergunta se ele sabe falar inglês e...

094- FF: Porque o inglês é a língua mais universal.

095- FG: e ele responde que sabe inglês e outras línguas.

096- I: E com qual é que vocês se identificam?

097- FF: Com este. [sussurra] Infelizmente com o primeiro.

098- I: Toda a gente se identifica com o primeiro? Porquê?

099- FF: Porque na nossa escola, nós só podemos escolher entre inglês e francês ou alemão. A maioria das pessoas vai sempre para inglês e, por exemplo, eu tive três anos de francês mas não aprendi nada. Não consegui aprender nada. E como nós temos pouco tempo não vamos poder fazer outros cursos com outras línguas, apesar de, se calhar, querermos.

100- I: E tu JB? Porque é que és o primeiro?

101- JB: Pois eu também sou o primeiro. Mesmo assim não é a bandeira inglesa. É mais português do que inglês.

102- I: E tu FG?

103- FG: Eu não sei. Este aqui sabe cinco línguas e se calhar até sabe eu apenas sei três, português, inglês e francês. Portanto talvez seja o segundo.

- 104- FF: Eu também sei falar um bocado de espanhol, mas considero mais o primeiro.
- 105- I: Há pouco estavas a falar de um termo que nós utilizamos na aula, que foi o de poliglota mas também utilizamos outro termo que é...
- 106- FF: *Multilingual*.
- 107- I: *Multilingual*, quando falamos de um contexto. Mas quando falamos de um falante era... Então qual era o nome do projeto... Tornar-se... plurilingue.
- 108- FF: É isso.
- 109- I: Então e qual é a diferença? Nós falamos disso na aula.
- 110- FF: Entre poliglota e plurilingue?... Ai Jesus! [risos]
- 111-FG:Não é uma pessoa falar fluentemente...
- 112- FF: Há é isso...
- 113- FG: Afinal estive atento nas aulas vês? [risos]
- 114- I: FG tu eras uma das pessoas mais atentas nas aulas. E a FF também. O JB era mais caladinho não dava para ver se ele estava atento ou distraído.
- 115- FG: Espetáculo!
- 116- I: Então FG estava a falar uma pessoa poliglota é uma pessoa que fala...
- 117- FG: Fluentemente uma língua e plurilingue é uma pessoa que sabe, compreende algumas línguas mas não fala fluentemente, consegue comunicar mas assim não de uma maneira... coo se fosse a língua materna.
- 118- I: Ou seja, que tem conhecimento em várias línguas e utiliza-as de diferentes formas, tendo em conta objetivos diferentes. É neste sentido que o FG se identifica com este falante?
- 119- FG: Sim.
- 120- I: Porque deves conhecer ais o português porque é a tua língua materna mas depois tens o francês e o inglês... como língua segunda?
- 121- FG: O francês e o inglês estão ela por ela.
- 122- I: Então passamos para a segunda. O que temos aqui?
- 123- FF: Hei Jesus! Um camião massivo da América. Isto basicamente deve estar a retratar que a América é tipo...um país de peso. A América e a Inglaterra é tipo...tanto o país como a língua têm mais peso do que as outras.
- 124- FG: Então e este aqui? Parece que está a querer fugir e não consegue. Esta imagem pode querer dizer que a língua inglesa está a tentar atropelar outras línguas. A tentar entre aspas...

125- FF: A passar por cima.

126- FG: Há línguas que acabam por desaparecer. Que é o que aparece aqui neste carrito. Isto deve ser uma língua, suponho eu, que ficou perdida. Isto é como se a estrada fosse o tempo.

127- I: É exatamente disso. Nós falamos sobre essa temática, lembram-se?

128 – FF: Algumas línguas acabam por desaparecer. As pessoas preocupam-se mais em aprender inglês, que é uma língua universal neste momento e acabam por se esquecer das outras

129- I: Mas a minha questão é, vocês acham que o inglês leva ao desaparecimento de outras línguas ou, por outro lado, proporciona o contacto com outras línguas e consequentemente a aprendizagem de outras línguas?

130- FF: Acho que é um bocado das duas coisas. Depende muito das pessoas. Eu por exemplo fui para Tenerife nas férias e estava lá um italiano que eu falei inglês com ele e ainda aprendi algumas palavras em italiano, agora já não me lembro de nada. E aprendi algumas palavras em italiano através do inglês mas há muitas pessoas que consideram que temos de aprender inglês, inglês, inglês, porque se fala inglês em outras partes do mundo e o resto das línguas não importa.

131- I: E tu JB o que achas?

132- JB: Pois, é mais ou menos a mesma coisa. Por exemplo uma pessoa que viva num país que a língua não seja tão universal como as outras, tem de comunicar com o inglês para comunicar com países maiores no comércio, na indústria tem de ser em inglês esquece um bocado da língua do próprio país.

133- FG: Mas eu acho que isso também depende das pessoas. É óbvio que é preciso uma língua para comunicar entre países mas dentro de um país as pessoas só falam essa língua se quiserem. Se pretenderem continuar a falar a língua materna continuam a falar. Portanto, a extinção de uma língua não depende das outras mas sim das pessoas...

134- I: Nós chegamos a falar de algumas medidas que podem ser levadas a cabo para evitar o desaparecimento de algumas línguas.

135- FG: Eu lembro-me de um vídeo onde as pessoas dirigiam-se a uma zona de África e levavam gravadores que era para tentar descodificar a língua e assim, que era para a língua não desaparecer.

136- I: Eu tenho aqui outra imagem que eu gostava que vocês analisassem. O que é que vos diz esta imagem? Faz-vos lembrar alguma coisa?

137- FF: A professora não nos perguntou quantas línguas é que existiam no mundo? E foi tudo a mandar palpites para o ar.

138- I: Exatamente isto também aconteceu na nossa aula. E esses palpites estavam longe, longe da realidade, não é? Ainda se lembram quantas línguas é que existem? Qual foi a ideia com que ficaram?

139- FG: Não faço ideia.

140- JB-6000 línguas.

141- I: Cerca de 6000 línguas. Entre 6000 e 7000 línguas. Exatamente. Já não se lembravam. Mas sabiam que eram mais do que as que tinham dito inicialmente.

142- FG: Mais de 200...

143- I: O que esta imagem tenta retratar é a aula de inglês. Temos esta personagem que deve ser o professor, não é? Que pergunta aos alunos quantas línguas é que existem e os alunos dão diferentes respostas. Isto supostamente é uma língua de inglês. Mas o professor está a falar sobre outras línguas. Vocês acham que a aula de inglês deve ser consagrada exclusivamente ao ensino do inglês ou se há espaço para a aprendizagem de outras línguas.

144- FF: Eu acho que devia de haver espaço para outras línguas porque nós vimos a aprender inglês ao longo de muitos anos e agora era altura de dar um pouco de espaço às outras línguas.

154- I: JB o que é que achas?

155- JB: Também acho que sim. Como fizemos no projeto quando fomos à plataforma online. Através do inglês descobrimos outras, outros significados... o que significa em inglês e o seu significado noutra língua... No caso do italiano, do francês.

156- I: E o que é que tu achas FG?

157- FG: Por um lado acho que sim é interessante, mas por outro, no secundário ainda há pessoas que não sabem muito bem falar inglês. E é assim, as aulas de inglês... Se a professora reparasse que os alunos já soubessem falar bastante bem inglês havia de abrir algumas aulas de exceção para termos contacto com outras línguas. Se não, devia dar somente inglês porque se os alunos não forem capazes de falar bem inglês e de compreender inglês, acho que não tem lógica ter a dar outras línguas se a aula em si, o que é importante é o inglês.

158- FF: Mas se nos conseguíssemos conciliar, falar em inglês na aula mas, ao mesmo tempo, falar outras línguas, em vez de estarmos a aprender essa língua em português, a professora falava inglês e ao mesmo tempo aprendíamos outras línguas.

159- FG: Exato.

162- FF: Dava para conciliar, mais ou menos, as duas coisas.

Foi um pouco aquilo que fizemos. Não deixamos de... vocês não deixaram de aprender inglês, mas através do inglês podiam falar como temática sobre outras línguas e, ao mesmo tempo, contactar com outras línguas. E passamos, então, para a parte final da nossa conversa em que eu gostava de vos perguntar sobre quais foram os principais do projeto.

163- FF: Eu acho que abriu muito a mentalidade de muitas pessoas para tentar aprender outras línguas, porque desde que começamos este projeto... acho que a Miau Miau veio depois não foi?

164- FG: Foi durante.

165- FF: E eu fui logo das primeiras pessoas a tentar aprender chinês e consegui, ainda me lembro de algumas palavras. E eu tive mesmo curiosidade durante o projeto de ir à internet e procurar... tentar, mais ou menos no tradutor, pesquisar palavras em outras línguas. Acho que foi muito bom...

166- I: Isso aconteceu com o resto da turma?

167- FF: Não sei. Comigo sim. Com os outros não sei.

168- I: E tu JB?

169- FG: Tu também gostaste da Miau Miau. [risos]

170- JB: Gostei o quê? Cala-te. Tas a gozar. Foi ter contacto com novas línguas, aprender algumas coisas sobre o inglês, sobre todas as línguas do mundo, o número das línguas que existem, a percentagem de pessoas que fala cada língua... foi mais ou menos isso.

171- I: E tu FG?

172- FG: Acho que foi interessante. O facto da Miau Miau ter entrado na nossa turma mostrou-nos que era importante falar outras línguas porque, certamente, na China não se tem o inglês como disciplina obrigatória e quando ela veio para Portugal, ela não conseguia comunicar com ninguém, apenas com as outras chinesas que havia aqui na escola que eram as únicas pessoas com quem ela podia comunicar na sua língua. Eu acho que é importante saber inglês porque... assim se algum de nos tiver de imigrar, ir para outro país, é possível comunicar com pessoas que também saibam inglês. Por exemplo, nós aqui sabíamos inglês, se a Miau Miau quando viesse soubesse inglês, era possível comunicar connosco, mas não foi....e eu acho que esta atividade também serviu para nos mostrar isso. Que é importante saber inglês e... mostrar-nos que existem outras línguas mas como língua universal permite a comunicação entre várias pessoas, não só dentro de um país mas também com outros países.

173- I: Se a Miau Miau soubesse inglês tu achas que tinhas aprendido palavras em chinês ou ela teria aprendido português?

174- FG: Com o tempo acho que sim, porque em Portugal nem toda a gente sabe falar inglês. As pessoas da nossa idade sabem mas os mais velhos, por exemplo em alguns minimercados que existem por aí, não sabem. Portanto, era importante ela aprender português. E nos se nos tivéssemos interesse em aprender chinês. Comunicávamos com ela em inglês e ela ensinava-nos... por exemplo nós dizíamos uma palavra em inglês e ela dizia em chinês.

175- I: Ou seja, o que estás a dizer era que devia haver um meio...

176- FG: Uma espécie de ponte entre as línguas.

177- I: E neste caso o inglês seria essa ponte? A aprendizagem de outras línguas não deixava de existir, mas era preciso uma língua que estabelecesse a ponte.

178- JB: Era uma cooperação entre nós. Nós ensinávamos português e ela ensinava-nos chinês. Através da ligação do inglês.

179- FF: Eu concordo com isso mas, por um lado, não concordo ao mesmo tempo. Eu, por exemplo, para aprender algumas palavras em chinês, como ela não sabia falar inglês, eu fui obrigada a ter que ir ao dicionário e para falar com ela, ter de aprender essas palavras. Portanto, se houvesse...se ela falasse inglês eu acho que não tinha tanta necessidade de ir ao dicionário e não aprendia tão rapidamente outras palavras. Mas concordo com o que eles disseram.

180- FG: Mas no início como é que comunicavas com ela?

181- FF: Ela tinha um livrinho, que era de frases portuguesas e de frases chinesas. Ela tinha... Ela veio numa aula em que nós vimos um filme a filosofia e eu lembro-me de ir lá e de procurar a frase que dizia “estamos a ver um filme” e disse lhe em chines e ela percebeu. Tive esse trabalho todo. [risos]

182- Quais é que vocês acham que foram os pontos fracos do projeto? O que é que poderia ter sido diferente?

183- FF: Há o facto de não... de terem... não termos aprendido todas as línguas na universidade.

184- JB: Podíamos ter ido a um país.

185- I: Podíamos ter visitado um país. [risos]

186- FG: Estamos em crise. Não há dinheiro. [risos]

187- I: Vocês acham que aprenderam alguma coisa sobre vocês?

188- FF: Durante este projeto eu ainda me senti pior por ter vindo para ciências.

189- I: porquê?

190- FF: Porque eu devia... estava melhor em línguas e humanidades.

191- I: Descobriste a tua aptidão para línguas?

192- FF: Exato.

193- E tu JB e FG?

194- FG: Eu acho que sim, que foi...

195- I: Já tinhas refletido sobre as línguas que falavas, sobre as línguas que utilizavas?

196- FG: Eu tinha refletido mas tal como esta pergunta de quantas línguas existem no mundo, eu não tinha noção. As mais importantes são as de Europa vou me focar nestas. E este projeto mostrou-me que não. Não são só as da Europa que são importantes mas sim as de todo o mundo. Como aquelas em África que estão a desaparecer e assim...

197- I: E tu João? Achas que o projeto mudou alguma coisa sobre ti?

198- JB: Sim despertou a curiosidade em saber novas línguas e aprender mais sobre outras línguas.

199- I: E tu FG tens vontade de aprender novas línguas?

200- FG: Gostava de aprender o alemão porque... a maior parte das pessoas sabe alemão e eu sou o único que nem até três sei contar.

201- I: Mas isso tem a ver com o projeto ou é uma vontade que tu tens e não tem nada a ver com o projeto?

202- FG: Não, não é uma vontade natural. Porque eu às vezes falo com as pessoas e digo “hei não percebo nada de alemão.” Eles começam a contar e eu fico...pronto... sou burro.

203- I: E tu já gostavas de aprender línguas, não era?

204- FF: Sim, sim. Eu se pudesse aprendia todas as línguas mas como não é possível. Eu referi aqui que eu gostava de aprender chinês e já comecei... e alemão. Alemão, em princípio vou entrar para o ano, no Verão, com um amigo meu que ele já começou o curso este ano e vou tentar aprender alemão e também gostava de fazer um curso de espanhol. Pelo menos por enquanto... depois vê-se.

205- I: Ok. Nós já estamos a chegar ao fim. Gostava de vos perguntar se correu bem?

206- FF: Bastante bem.

207- I: Tem alguma coisa a acrescentar?

208- FF: Eu acho que a professora devia voltar este ano. Fazer outro projeto.

209- I: Muito obrigada pela vossa presença.

Guião do observador do *focus group*

Objetivos gerais do Focus Group

- a) Compreender, aprofundar e confirmar os resultados obtidos através da análise dos dados recolhidos ao longo do plano de intervenção pedagógico-didática. Neste sentido, o *focus group* foi construído tendo em conta as seguintes hipóteses, formuladas após uma análise preliminar dos dados recolhidos ao longo do plano de intervenção didática:

Hipóteses de reflexão	Respostas dos alunos	Observações
A língua inglesa constitui-se como um importante meio de comunicação internacional.		
A língua inglesa representa uma porta para a aprendizagem de outras línguas.		
A aula de inglês apresenta-se como espaço de presença e abertura a outras línguas e culturas.		
A diversidade linguística e cultural é importante e permite um melhor conhecimento de mim e do Outro.		
É possível compreender uma língua que não se tenha aprendido/ contactado anteriormente.		
É possível perceber a mensagem principal e algumas palavras de um texto (oral ou escrito) numa língua estrangeira, ainda que não perceba o conteúdo integral do texto.		

- b) Avaliar o contributo do plano de intervenção pedagógico-didáctica no desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos a partir da aula de inglês;

O plano de intervenção didáctica permitiu-me:

Hipótese de reflexão	Respostas dos alunos	Observações
<ul style="list-style-type: none">• contactar com diferentes línguas e conhecer falantes de diferentes línguas e culturas;		
<ul style="list-style-type: none">• refletir sobre a língua inglesa enquanto língua de comunicação internacional;		
<ul style="list-style-type: none">• reflectir sobre diferentes línguas e culturas;		
<ul style="list-style-type: none">• refletir sobre o meu percurso linguístico e sobre os meus contactos interculturais;		
<ul style="list-style-type: none">• reconhecer a importância da diversidade linguística e cultural;		
<ul style="list-style-type: none">• reconhecer que os conhecimentos que tenho sobre línguas e culturas me permitem comunicar mais facilmente com falantes de outras línguas e culturas.		

Hipótese de reflexão	Respostas dos alunos	Observações
As atividades dinamizadas estimularam a minha vontade de aprender novas línguas e de conhecer diferentes povos e culturas.		

Anexo 23

**Guião de observação das
entrevistas em *focus group***